
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Sanz Escutia, Clara; Puente Rodríguez, Sílvia, dir. Una aproximació als sistemes educatius inclusius. Estudi comparatiu entre Catalunya i Escòcia. 2016. 50 pag. (825 Grau en Pedagogia 1211 Grau en Pedagogia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/171275>

under the terms of the  license

Una aproximació als sistemes educatius inclusius

Estudi comparatiu entre Catalunya i Escòcia

Clara Sanz Escutia
14/06/2016

Grau de Pedagogia
Tutora: Sílvia Puente Rodríguez
Departament de Pedagogia Sistèmica i Social
Data de defensa: 20/06/2016

Índex

1. Presentació	3
2. Marc teòric.....	4
El dret a l'educació per a tothom	4
La inclusió educativa. Un nou paradigma per garantir l'educació per a tothom	5
Característiques dels sistemes educatius inclusius	7
3. Marc metodològic	14
Objectius de la recerca.....	14
Aproximació metodològica	14
Mètode	14
Instruments	15
Unitats de comparació	20
4. Anàlisi	21
Escòcia	21
Catalunya	26
Graella comparativa	30
Comparació final: similituds i diferències entre Escòcia i Catalunya	35
5. Conclusions	38
6. Referències Bibliogràfiques	41
Bibliografia.....	41
Webgrafia	44
Legislació i normativa	45
Annex	46
Annex 1: Entrevista	46
Annex 2: Característiques dels sistemes educatius inclusius	50

1. Presentació

La inclusió és tema d'actualitat i interès en l'àmbit educatiu. La Generalitat de Catalunya, desembre del 2015, va publicar el document *De l'exclusió a l'inclusió. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*, amb l'objectiu de compartir amb la comunitat educativa la normativa i els marcs de referència que orienten les línies de treball del Departament d'Ensenyament en relació amb l'atenció educativa en el marc d'un sistema inclusiu.

Per altra banda, des de l'any 2012, s'han produït a Catalunya diferents fets en el marc del dret a l'autodeterminació. Més enllà de les diferents ideologies i creences, aquests fets configuren l'inici d'un procés de canvi vinculat a la reflexió i al debat sobre el model de país que els catalans i les catalanes volem construir. Aquest escenari ofereix la possibilitat de reflexionar sobre els diferents elements fonamentals que caracteritzen un estat, entre ells, el sistema educatiu.

El present treball té com a objectiu comprendre la realitat del sistema educatiu de Catalunya en el marc de la inclusió educativa, amb la finalitat d'aportar diferents elements per la reflexió i el debat en aquest escenari de canvi que caracteritza la realitat actual de la societat catalana.

El treball es desenvolupa a través del mètode comparatiu, prenent com a referència el sistema educatiu escocès, en tant que Escòcia ofereix diferents elements adients per la comparació d'ambdós territoris.

El treball s'estructura a partir dels elements característics d'un estudi comparatiu: el marc teòric, on es defineixen els diferents objectes d'estudi; el marc metodològic, on es presenten els objectius de la recerca, els instruments d'anàlisi i les fonts d'informació; l'anàlisi i la comparació dels sistemes educatius d'Escòcia i Catalunya; i finalment les conclusions, que tenen com a objectiu fomentar la reflexió i el debat en la construcció d'un nou sistema educatiu de Catalunya.

2. Marc teòric

El dret a l'educació per a tothom

La Declaració Universal dels Drets Humans del 1948 recull per primera vegada, en l'àmbit internacional, l'educació com a dret fonamental de les persones. Des d'aleshores, són nombrosos els instruments normatius que s'han desenvolupat per desplegar aquest dret. En aquesta línia, Katerina Tomasevski, la primera relatora especial sobre el dret a l'educació de les Nacions Unides (entre 1998 i 2004), afirma que l'educació és un dret fonamental, i per tant, cal integrar els drets humans en totes les polítiques educatives i a tots els nivells educatius, tant locals com globals. Les obligacions dels Governos per garantir el dret a l'educació, recollides a l'esquema que l'autora proposa conegut com "4A"¹, posen de manifest la necessitat que els sistemes educatius compleixin uns mínims de qualitat vinculats als drets humans, i donin resposta a les necessitats dels infants i joves de manera individualitzada (Tomasevski, 2004).

Per tant, el sistema educatiu, entès com l'instrument adequat per l'educació i la formació dels ciutadans i ciutadanes (Jiménez, 2009), esdevé l'element clau per garantir el dret a l'educació de totes les persones d'una societat; i la inclusió educativa l'estratègia principal per assolir una educació de qualitat per a tothom, ja que aquesta última es defineix com un procés d'enfortiment del sistema educatiu per arribar a totes les persones que en formen part (UNESCO, 2009).

La *Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom: Satisfer les Necessitats Bàsiques d'Aprenentatge*, celebrada a Jomtien l'any 1990 va permetre assentar les bases de la inclusió, ja que es va posar de relleu la necessitat de satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge de tots els infants, joves i adults (UNESCO, 1990). La Declaració de Jomtien posa de manifest la necessitat de desenvolupar polítiques educatives que permetin oferir una educació bàsica per a tothom (UNESCO, 1990).

Per altra banda, la publicació de les *Normes Uniformes sobre la Igualtat d'Oportunitats per les Persones amb Discapacitat*, instava als estats membres de les Nacions Unides a garantir que l'educació de les persones amb discapacitat es desenvolupés als centres educatius ordinaris (Nacions Unides, 1994). Aquest fet esdevé un segon pas per desenvolupar una educació inclusiva.

1

Assequibilitat. L'educació com a dret civil i polític implica que els governs garanteixin la llibertat de i en l'educació; l'educació com a dret social i econòmic implica garantir la gratuïtat de l'educació obligatòria; l'educació com a dret cultural implica el respecte cap a la diversitat, en particular cap a les minories.

Accessibilitat. Els governs han de vetllar per l'eliminació de pràctiques discriminatòries per motius d'ètnia i gènere; garantir la igualtat en els drets humans; establir l'educació obligatòria a partir de l'edat més primerenca que sigui possible; i facilitar l'accés a l'educació postobligatòria.

Acceptabilitat. Es refereix als mínims de qualitat que el sistema educatiu ha de complir. Els mínims estan vinculats als drets humans. Els governs han de vetllar per garantir aquests mínims tant a les institucions públiques com privades.

Adaptabilitat. Els centres educatius han de donar resposta a les necessitats individuals d'infants i joves. L'educació ha de vetllar pel compliment dels drets humans i, alhora els ha de millorar.

Per altra banda, amb l'objectiu de desenvolupar els acords de la Conferència de Jomtien, la *Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials: Accés i Qualitat* que es va celebrar a Salamanca l'any 1994 va permetre examinar els canvis fonamentals que necessitaven les polítiques educatives per a promoure l'educació inclusiva. Per tant, la Conferència de Salamanca va permetre ampliar el focus, i considerar objecte de preocupació no només a aquells infants i joves amb discapacitat, sinó a tots aquells alumnes que es trobaven en risc d'exclusió social (Echeita i Sandoval, 2002).

Aquesta concepció es va reiterar al Fòrum Mundial sobre l'Educació celebrat a Dakar l'any 2000. El Fòrum de Dakar va permetre desenvolupar l'EPT (Educació Per a Tothom), un marc d'acció que té com a objectiu garantir una educació de qualitat a tots els infants, joves i adults del món (UNESCO, 2000).

La qualitat és un aspecte transversal en els objectius de la EPT, però el sisè objectiu fa referència explícita a la millora de la qualitat de l'educació "Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales" (UNESCO, 2000, p.17). Aquest fet esdevé una nova fita respecte a la Declaració de Salamanca; la inclusió educativa fa referència al dret a l'educació de qualitat de totes les persones, no només d'aquelles amb discapacitat o que es troben en situacions d'exclusió social.

Per tant, cal que els estats articulin polítiques educatives que permetin donar resposta a la diversitat de necessitats de totes les persones i garantir la seva participació activa a la societat.

En aquest marc, la inclusió esdevé l'estratègia principal per assolir una educació de qualitat per a tothom, i per tant, els objectius de l'EPT (UNESCO, 2009), ja que l'educació inclusiva permet tenir present la diversitat de necessitats de totes les persones a través d'una major participació en l'aprenentatge, en les activitats culturals i comunitàries, i reduir i acabar amb l'exclusió social (UNESCO, 2009).

La Declaració del Fòrum Mundial sobre l'Educació celebrat a Incheon l'any 2015, insta a garantir una educació de qualitat, equitativa i inclusiva, i l'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom el 2030. La Declaració presenta l'educació inclusiva com l'estratègia per garantir el dret a l'educació, entenent aquest últim com el mitjà per realitzar la resta de drets humans (UNESCO, 2015).

La inclusió educativa. Un nou paradigma per garantir l'educació per a tothom

No existeix una definició consensuada de la inclusió educativa tal com mostren les nombroses definicions que existeixen del concepte. Aquest fet no implica desacord sinó complementarietat (Ainscow i Miles, 2008; Echeita, 2013), en tant que permet situar el concepte tant en els nivells més micro com més macro del sistema educatiu (Echeita, 2013).

Ainscow i Miles realitzen una classificació que permet agrupar en cinc categories les diferents concepcions de la inclusió². La inclusió educativa es pot concebre com la resposta educativa als infants amb necessitats educatives especials; als infants amb problemàtiques de conducta; o als col·lectius en risc d'exclusió social; com a estratègia per atendre a la diversitat de l'alumnat; o com estratègia per garantir una educació de qualitat (Ainscow i Miles, 2008).

Els autors destaquen la necessitat de desenvolupar la concepció més completa amb l'objectiu de realitzar majors progressos en l'àmbit (Ainscow i Miles, 2008). Per tant, els esforços s'han de focalitzar en definir i desenvolupar la inclusió com una estratègia per garantir una educació de qualitat per a totes les persones, tal com posen de manifest els instruments normatius internacionals definits anteriorment.

Hi ha autors que consideren que la inclusió no es presenta com un nou enfocament, sinó com una reorientació de la perspectiva de la integració escolar que té com a objectiu superar els errors d'aquesta última (Parrilla, 2002). A continuació es presenten les diferències més significatives.

- a) La integració escolar té com a objectiu incorporar a l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris per tal de garantir el principi d'igualtat d'oportunitats (Acedo, Ferrer i Pàmies, 2009). La integració es basa en la idea que l'alumne és qui ha de desenvolupar la capacitat d'adaptació al sistema sota preceptes d'assimilació i acomodació (Echeita, 2013; Echeita i Sandoval, 2002) en tant que parteix de la creença que la problemàtica que genera exclusió educativa és inherent a la persona (Escribano i Martínez, 2013).
- b) La inclusió educativa parteix de la idea que el context social genera situacions d'exclusió (Escribano i Martínez, 2013), i per tant, el sistema educatiu ha de desenvolupar la capacitat de superar i eradicar aquestes situacions. La inclusió educativa té com a objectiu donar resposta a la diversitat de necessitats educatives de tot l'alumnat (UNESCO, 2009).

² Classificació proposada per Ainscow i Miles (2008) sobre les diferents concepcions de la inclusió:

Inclusió com a resposta educativa als infants amb discapacitats i/o necessitats educatives especials. Des d'aquesta perspectiva, la inclusió es vincula al procés d'ensenyament-aprenentatge de les persones amb necessitats educatives especials.

Inclusió vinculada a problemàtiques de conducta i expulsions disciplinàries. Des d'aquesta perspectiva, la inclusió es concep com la resposta a les exclusions disciplinàries dels alumnes.

Inclusió com a resposta educativa orientada a reduir la diversitat col·lectius en risc. Des d'aquesta concepció, la inclusió es mostra com una forma de superar les discriminacions que pateixen alguns grups vulnerables de patir situacions d'exclusió educativa.

Inclusió com estratègia per desenvolupar una escola comuna per a tothom. Des d'aquesta perspectiva, la inclusió es vincula al desenvolupament d'una escola que atén a la diversitat de tot l'alumnat.

Inclusió com a estratègia per assolir la qualitat. Des d'aquesta perspectiva, es concep la inclusió com a estratègia per garantir una educació de qualitat per a totes les persones, tal com s'estableix a la Conferència Mundial de Jomtien l'any 1990, i es ratifica l'any 2000 a Dakar.

La inclusió també es pot concebre com la base d'un nou paradigma educatiu (Acedo et al., 2009), en tant que la inclusió educativa reflecteix una perspectiva global. Fa referència al dret de totes les persones, no només d'aquelles amb necessitats educatives especials (Echeita, 2013; Echeita i Sandoval, 2002; Escudero i Martínez 2011; Parrilla, 2002; UNESCO, 2009), superant així la visió provinent de l'evolució de la integració que vincula inclusió i alumnat amb necessitats educatives especials.

Des d'aquesta perspectiva, la inclusió educativa es defineix com un procés de reestructuració del sistema educatiu (Echeita, 2013; Parrilla, 2002; UNESCO, 2009) que té com a objectiu donar resposta a la diversitat de necessitats educatives de tot l'alumnat (UNESCO, 2009).

La diversitat de necessitats educatives de l'alumnat es concep com quelcom enriquidor i positiu per l'aprenentatge de l'alumnat (Acedo et al., 2009; Escribano i Martínez, 2013), per tant no té sentit determinar quines necessitats educatives són comuns o especials. L'objectiu és garantir el dret fonamental de totes les persones a l'educació i constatar que el procés educatiu compensa les desigualtats en l'accés a l'educació (González-Gil, 2011).

Per altra banda, tal com apunten Acedo et al. (2009), l'educació inclusiva no només s'ha de considerar com el dret a assistir a l'escola de totes les persones, sinó que cal tenir present el dret a una educació de qualitat.

En aquest sentit, la qualitat i l'equitat educativa es presenten com dos conceptes clau en termes d'inclusió, en tant que l'educació inclusiva és un aspecte fonamental a l'hora d'assolir l'equitat social (UNESCO, 2009).

Acedo et al. (2009) comenten que existeixen una gran quantitat de dades empíriques que posen en relleu la importància de la inclusió per assolir la qualitat i l'equitat en educació.

Característiques dels sistemes educatius inclusius

Si la inclusió es defineix com un procés de reestructuració, implica canvis i modificacions en les estructures, els continguts, els enfocaments i les estratègies des d'una visió que englobi a totes les persones i des de la idea que correspon al sistema educatiu ordinari educar a tots els infants (UNESCO, 2009), ja que tal com afirma Echeita (2013), la inclusió no té cabuda en les estructures del sistema educatiu tradicional. En la mateixa línia, Acedo et al. (2009) afirmen que la inclusió educativa requereix un canvi en l'estructura organitzativa del sistema escolar.

La UNESCO (2004), a través del "Temari Obert sobre inclusió", planteja els aspectes clau que cal abordar per orientar els sistemes educatius dels diferents països cap a la inclusió educativa.

Pel que fa al rol de la **legislació**, la UNESCO (2004) comenta que és recomanable combinar una legislació general mínima amb reglaments i orientacions més detallades que puguin ser modificades fàcilment i s'adaptin a les experiències reals.

La UNESCO (2004) aposta per la unificació del marc legislatiu que regula l'educació ordinària i l'educació especial. Aquest fet esdevé el primer pas per unificar les dues estructures administratives, i generar d'aquesta manera, una **xarxa educativa única** que englobi a tot l'alumnat, independentment de les seves característiques educatives. Així doncs, l'existència d'una única xarxa educativa unificada esdevé un element clau dels sistemes educatius inclusius.

Tot i així, en molts països, actualment existeix una doble línia de centres educatius; ordinaris i especials. El canvi administratiu cap a una xarxa educativa unificada atorga als centres d'educació especial un nou rol dins del sistema educatiu. La UNESCO (2004) aposta pels centres d'educació especial com un nou recurs que ofereixi suport als centres ordinaris i a la comunitat, oferint així diferents serveis especialitzats requerits pels centres ordinaris. Giné (2009) proposa que, en un sistema educatiu inclusiu, els centres d'educació especial esdevinguin centres de suport que, entre altres funcions, proporcionin suport directe als alumnes amb discapacitat integrats als centres ordinaris i assessorament als professionals que els atenen.

Aquest fet també implica repensar el **rol dels mestres X D Y X i Vespàgial** fins ara ubicats en aquests centres. En aquest àmbit, la UNESCO (2004) planteja la necessitat de treballar de manera col·laborativa amb els mestres dels centres ordinaris, dins del centre, o bé oferint suport i assessorament des de fora del centre fent notòria la seva experiència en l'àmbit. Acedo et al. (2009) també aposten pel rol de suport i assessorament del mestre d'educació especial.

La **descentralització educativa** cap a ens locals i cap als centres educatius esdevé un element que possibilita avançar cap a sistemes educatius inclusius, ja que, per una banda, les administracions locals disposen de més capacitat per respondre de manera flexible a les necessitats del context; i per altra banda, dotar d'autonomia als centres educatius facilita una gestió dels recursos que possibilita satisfer les necessitats de l'alumnat, el desenvolupament de programes educatius inclusius i la col·laboració i la coordinació dels centres amb la comunitat educativa (UNESCO, 2004).

Existeixen diferents models de descentralització educativa. De Puelles (1994) defineix cinc models diferents.

Model de centralització educativa. L'Estat Central disposa de totes les competències educatives.

Model de descentralització intermèdia. Es troba a mig camí entre el model centralitzat i el model de descentralització federal, ja que l'Estat posseeix la gran majoria de les competències en matèria educativa, però existeix una estructura territorial entre el poder central i les estructures locals que té competències educatives pròpies.

Model de descentralització federal. Les competències educatives estan en mans dels estats federals que formen un país. L'educació es troba centralitzada en els Estats membres sense que els subteritorials disposin de poder real en matèria educativa.

Model de descentralització federal i municipal. Existeix un triple traspàs de competències educatives; l'Estat central atorga plenes o quasi plenes competències als Estats federals, com al model anterior, però alhora, aquests últims, permeten un procés de descentralització cap a estructures subteritorials.

Model de descentralització municipal i acadèmica. Existeix un quàdruple traspàs de competències en matèria d'educació. L'Estat central atorga plenes competències als Estats federals, aquests últims als ens municipals o comunals, i aquests, als centres educatius. Aquest model és el que permet assolir majors nivells d'inclusió.

Proporcionar autonomia als centres educatius esdevé un element clau en relació amb la inclusivitat del sistema educatiu. Els centres requereixen **autonomia econòmica** vinculada a una avaluació exhaustiva dels programes educatius i dels resultats obtinguts (Escudero i Martínez, 2011; UNESCO, 2004). En una línia similar, l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials (2009) afirma que una gestió descentralitzada dels recursos permet a les institucions desenvolupar pràctiques més inclusives en tant que poden donar una resposta més sostenible i sensible a les necessitats de la comunitat local.

També cal contemplar **recursos econòmics addicionals** per a aquells centres educatius que es trobin en àrees caracteritzades per necessitats socials i econòmiques amb l'objectiu de compensar certes desigualtats socials (UNESCO, 2004).

Els centres també necessiten **autonomia curricular i metodològica** per poder donar resposta a les necessitats individuals de tot l'alumnat (Escudero i Martínez 2011; UNESCO, 2004).

En relació amb la **participació de la comunitat educativa**, la UNESCO (2004) aposta per assumir un nou enfocament vinculat a la presa de decisions de les famílies, l'alumnat i la comunitat educativa en general en la formulació de polítiques educatives. També es proposa la participació de la família i l'alumnat en el procés d'avaluació dels alumnes, ja que aquests dos agents aporten una visió i una experiència a la qual no tenen accés ni els docents del centre educatiu ni altres professionals (UNESCO, 2004).

En aquesta mateixa línia, Acedo et al. (2009) afirmen que la inclusió requereix l'establiment de xarxes de suport entre família, escola i altres membres de la comunitat educativa; i l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials (2009) proposa la participació de l'alumnat i la família en la presa de decisions educatives com a mesura per promoure la qualitat de l'educació inclusiva.

Pel que fa a la **formació del professorat**, la UNESCO (2004) proposa revisar la formació inicial dels professionals per assegurar que tots els docents disposin d'algun grau de comprensió al voltant dels enfocaments educatius inclusius i a proporcionar oportunitats i espais de reflexió vers les implicacions pràctiques d'atendre la diversitat de l'alumnat en un mateix espai educatiu. Es fa palesa la necessitat d'incorporar la inclusió com a eix indispensable en la formació inicial dels professionals de l'educació. Es proposa un model de formació inicial del professorat basat en una jerarquia d'oportunitats de formació que consta de tres nivells diferents:

En un primer nivell, cal proporcionar a tots els mestres l'oportunitat de reflexionar sobre experiències i pràctiques inclusives.

En un segon nivell, molts docents, idealment un per centre educatiu, desenvolupen un grau d'especialització major al voltant de les discapacitats més freqüents de l'alumnat. Aquests professionals desenvolupen d'aquesta manera una tasca d'assessorament a la resta de professionals del centre a causa del seu nivell d'especialització. En una línia similar, l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials (2009) aposta per la formació de professionals especialitzats amb l'objectiu de desenvolupar recursos de suport per a tot l'equip docent dels centres educatius.

En un tercer nivell, un grup reduït de docents, desenvolupen un alt nivell d'especialització després de desenvolupar la seva tasca professional com a mestres als centres ordinaris.

La formació plantejada en aquests tres nivells implica una formació comuna de tots els professionals, relegant les especialitzacions a etapes posteriors en la formació.

Alhora, el **rol del professorat** esdevé un factor clau per la inclusió educativa. Des d'aquest punt de vista, els mestres han de desenvolupar el rol de facilitadors d'aprenentatges més que d'instructors, ja que aquest fet promou que els alumnes desenvolupin les seves competències en un mateix espai educatiu d'acord a les seves característiques i necessitats educatives (UNESCO, 2004).

La **flexibilitat curricular** permet tenir present les diferències individuals dels alumnes sense deixar de banda un marc general comú per a tot l'alumnat. La flexibilitat curricular es pot desenvolupar a través de dues estratègies diferents. En primer lloc, l'administració central pot elaborar un currículum general on es recullin certs continguts bàsics, que els centres puguin desenvolupar tant a escala local com de centre. Una segona opció és la creació d'un currículum a partir d'objectius generals que permeti als centres educatius desenvolupar diferents programes per assolir-los respectant les diferents necessitats d'aprenentatge de l'alumnat (UNESCO, 2004). En

una línia similar, Escudero i Martínez (2011) plantegen la necessitat d'un currículum amb continguts rigorosos però essencials que superi l'actual fragmentació curricular.

Per altra banda, la UNESCO (2004) afirma que el propòsit de l'**avaluació** ha de ser guiar la planificació i la provisió de recursos a tots els nivells. A escala d'aula, cal focalitzar l'atenció en l'avaluació de l'alumnat respecte al seu progrés en relació amb el currículum, deixant de banda les avaluacions que tenen com a única finalitat la promoció de curs. L'avaluació s'ha de relacionar amb els objectius més generals en els quals es basa el currículum, obviant l'avaluació de continguts específics. Aquest fet comporta que l'avaluació es desenvolupi en el moment que els alumnes adquireixen certes competències, deixant així de banda l'avaluació al final de blocs temàtics de continguts (UNESCO, 2004) i l'obsessió per l'eficàcia de resultats competitius (Escudero i Martínez, 2011).

A escala de centre, l'avaluació ha de permetre revisar la gestió dels recursos, el desenvolupament de les pràctiques educatives i la formació dels mestres; i a escala local, l'avaluació ha de facilitar la presa de decisions administratives per satisfer les necessitats reals dels infants i dels joves.

Així doncs, un sistema educatiu inclusiu es caracteritza per disposar d'un sistema d'avaluació individualitzat que permeti mesurar el desenvolupament de l'alumne en relació amb els objectius generals del currículum, i orientar la presa de decisions en tots els nivells.

En relació amb l'**acreditació**, la UNESCO (2004) proposa debilitar el vincle entre avaluació i promoció. Aquest fet implica basar la promoció educativa en criteris d'edat més que no pas d'assoliment d'objectius, relegant així a casos molt concrets el tema de la repetició educativa.

Les **estratègies de treball cooperatiu** esdevenen un altre factor clau a l'hora de conduir els sistemes educatius a la inclusió. La UNESCO (2004) proposa el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge entre iguals, tant entre l'alumnat com entre el cos de professorat dels centres educatius, fet permet atendre millor a les necessitats educatives d'infants i joves. L'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials (2009) planteja les estratègies d'aprenentatge cooperatiu com a mesura per promoure la qualitat de l'educació inclusiva.

Echeita i Sandoval (2002) aposten pel treball col·laboratiu entre docents per assolir un sistema educatiu inclusiu; i Giné (2009) planteja l'aprenentatge entre iguals i la inclusió com dues cares de la mateixa moneda, en tant que l'aprenentatge entre iguals requereix diversitat; i la diversitat no es pot abordar des de la individualitat i la competitivitat.

Alhora, el treball en xarxa entre centres esdevé un altre factor clau, en tant que el treball col·laboratiu entre escoles permet compartir experiències i coneixement; desenvolupar polítiques, pràctiques, experiències i serveis especialitzats; i respondre amb major facilitat a la diversitat de necessitats de l'alumnat (UNESCO, 2004).

Des de l'evidència empírica, Muskens (2009) i altres investigadors que formen la xarxa europea de recerca DOCA Bureaus, desenvolupen un projecte a escala europea amb l'objectiu de valorar el nivell d'inclusivitat de diferents sistemes educatius europeus. Per al desenvolupament del projecte elaboren un cos d'indicadors que recull alguns aspectes fonamentals d'un sistema educatiu inclusiu³.

La **comprehensivitat** del sistema és un aspecte fonamental per la inclusió (Muskens, 2009). Un sistema educatiu inclusiu ha de comptar amb una única estructura per a tota l'educació obligatòria. Existeixen diferents formes de gestionar l'heterogeneïtat dins dels sistemes comprensius. Mons (2007) proposa quatre models de gestió de la diversitat als sistemes educatius:

Model de separació. L'alumnat se selecciona i s'orienta cap a itineraris diversificats dins del sistema segons les seves capacitats.

Model de capacitat. L'alumnat s'agrupa en funció del nivell d'habilitats i competències.

Model de repetició. La repetició de curs és l'estratègia pedagògica fonamental per l'alumnat amb resultats insuficients.

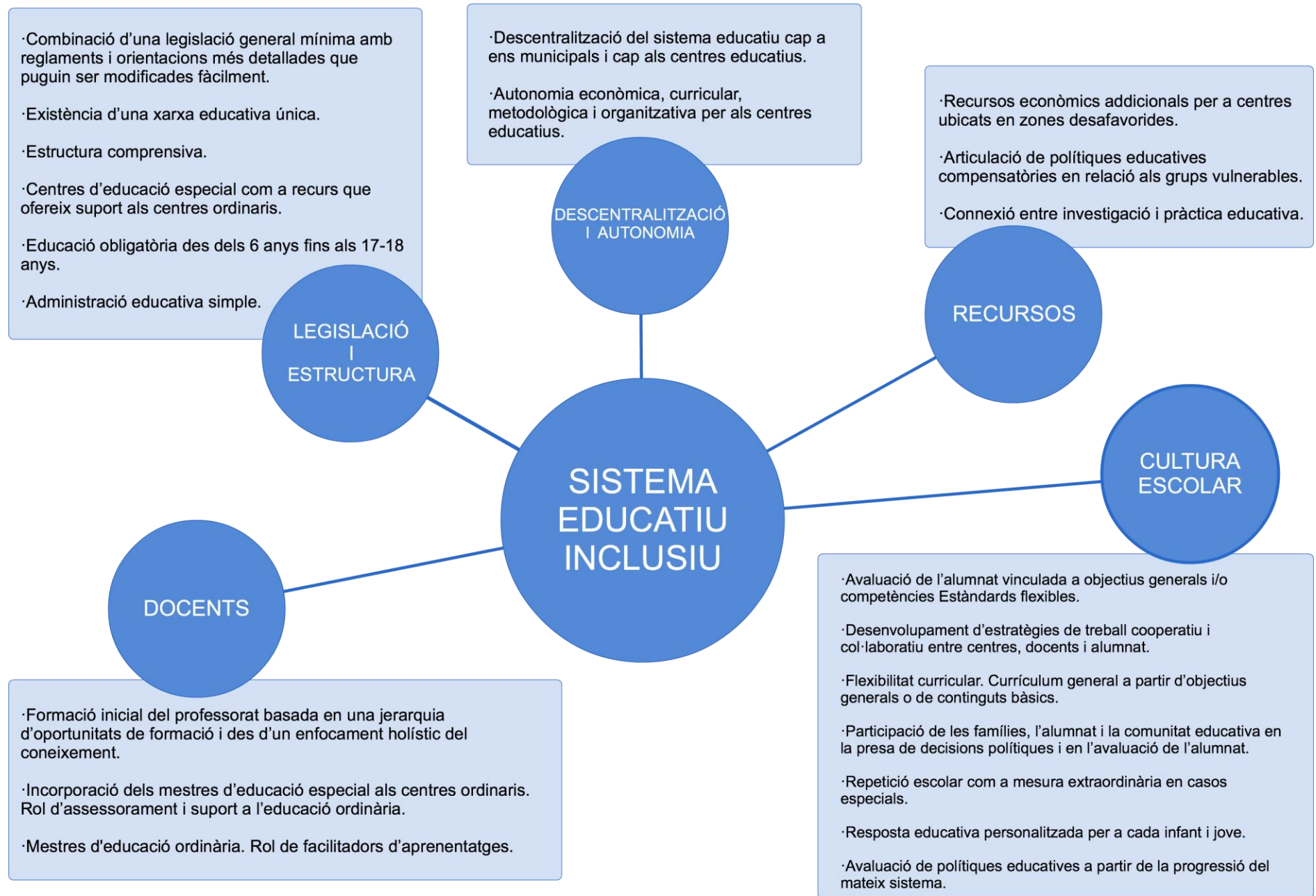
Model d'individualització. S'utilitzen estratègies metodològiques diferenciades en funció de les necessitats de l'alumnat. Aquest últim model és el més equitatiu.

L'**educació obligatòria** s'ha d'estendre des d'abans dels 6 anys amb l'objectiu de garantir l'aprenentatge de la llengua entre aquells infants que es troben en risc d'exclusió, i fins als 17 o 18 anys amb l'objectiu de reduir l'abandonament escolar prematur (Muskens, 2009).

Els grups que es troben en **risc social** esdevenen una prioritat tant en les polítiques com en les pràctiques educatives. L'educació inclusiva implica posar especial èmfasi en aquells grups d'alumnes que es troben en risc de ser exclosos (Ainscow 2004; Echeita i Sandoval, 2002; Muskens, 2009).

A continuació es presenta un diagrama que sintetitza les característiques exposades anteriorment:

³ S'han exclòs al present treball la taxa d'escolarització entre els 3 o 4 i els 6 anys, la taxa d'abandonament escolar prematur, la taxa de repetició, la taxa d'escolarització segregada i la taxa d'escolarització d'infants amb NEE a centres ordinaris, ja que són indicadors de resultats del sistema.



3. Marc metodològic

Objectius de la recerca

Comprendre la inclusió educativa.

Identificar aspectes fonamentals dels sistemes educatius en l'àmbit de la inclusió educativa.

Analitzar els elements clau dels sistemes educatius de Catalunya i Escòcia en relació amb la inclusió educativa.

Cal posar de manifest que en cap cas l'objectiu del present treball és avaluar el nivell d'inclusió dels sistemes educatius seleccionats per l'estudi comparatiu, sinó analitzar ambdós casos amb la finalitat de comprendre la realitat educativa del sistema educatiu de Catalunya.

Aproximació metodològica

El present treball de fi de grau s'emmarca en un paradigma d'investigació interpretatiu en tant que l'objectiu és comprendre i interpretar una realitat educativa concreta; la inclusió educativa.

Alhora, la inclusió es presenta com un concepte que només pren sentit en la mesura que les persones el defineixen com un model educatiu i de societat, fet que es troba en consonància amb el paradigma interpretatiu en tant que des d'aquest paradigma la societat només és real en la mesura que les persones la defineixen com a tal (Solà, 2009) i alhora, la realitat es concep com un constructe social resultat de les interpretacions subjectives de les persones i del significat que aquestes últimes li atorguen a una realitat concreta (Bisquerra, 2012).

D'acord amb el paradigma en el qual s'ubica el present treball, la metodologia escollida per al seu desenvolupament és de caràcter qualitatiu. Aquest enfocament metodològic permet aprofundir en la interpretació d'un fenomen social concret, en aquest cas la inclusió educativa, amb l'objectiu de descriure, interpretar i comprendre la realitat educativa (Bisquerra, 2012).

Mètode

El present treball es desenvolupa a partir del mètode de l'educació comparada proposat per Ferrer (2002). El mètode consta de quatre parts diferenciades:

- 1) Fase Prescriptiva. En aquesta primera fase es realitza una descripció del problema de recerca -la inclusió des de la perspectiva dels sistemes educatius-, es defineixen les unitats de comparació; -els sistemes educatius de Catalunya i Escòcia- ; es plantegen els objectius i es defineixen els instruments, les variables d'anàlisi i les fonts d'informació, que es troben en aquest mateix apartat.

- 2) Fase Descriptiva i Interpretativa. Es realitza una descripció i interpretació dels sistemes educatius d'Escòcia i Catalunya a partir dels aspectes que caracteritzen els sistemes educatius inclusius.
- 3) Fase de Juxtaposició. S'analitzen i es confronten les dades a través d'una graella comparativa.
- 4) Fase Comparativa. Es presenten les similituds i les diferències, i es realitzen propostes adients per al context, ja que la comparació té com a objectiu comprendre la realitat de la inclusió educativa i proposar accions de millora per al sistema educatiu de Catalunya.

El mètode de l'estudi comparatiu té diferents limitacions. A continuació s'exposen les del present treball a partir de Ferrer (2002):

Limitacions vinculades a l'objecte d'estudi. A tall d'exemple, el concepte *Necessitats Educatives Especials* (NEE) no és unívoc. Hi ha diferents terminologies que fan referència al mateix concepte. A Catalunya, les NEE fan referència a aquelles necessitats educatives derivades de discapacitats físiques o psíquiques. Les NEE, juntament amb situacions de desavantatge educatiu, trastorns d'aprenentatge i altes capacitats, es consideren Necessitats Específiques de Suport Educatiu. A Escòcia, no es realitza distinció en l'origen de les necessitats educatives, i es coneixen amb el nom d'ASN, *Additional Support Needs*.

Limitacions vinculades a l'accés a la informació. L'idioma dels diferents documents analitzats per al cas escocès suposa una limitació de la investigadora. També cal considerar la dependència de terceres persones per poder fer la trinagulació de la informació⁴.

Instruments

Els instruments de recollida d'informació que s'utilitzaran per a desenvolupar la fase descriptiva i interpretativa del mètode són l'anàlisi documental i l'entrevista en profunditat.

L'anàlisi documental de diferents documents oficials dels Ministeris i/o Departaments d'Educació; articles científics; documents legislatius i normatius (Constitució, Lleis orgàniques i Decrets reials); documents de la Xarxa Europea d'Informació sobre Educació (Eurydice); i finalment, portals web dels Ministeris i/o Departaments d'Educació.

L'entrevista en profunditat a un expert en l'àmbit de la inclusió educativa permet contrastar i complementar la informació provinent de la literatura. Es realitzarà una validació del buidatge de l'entrevista pel mateix entrevistat.

La complexitat de la inclusió educativa no permet analitzar tots els elements que caracteritzen els sistemes educatius inclusius. Per aquest motiu, s'han seleccionat aquelles característiques que coincideixen en el relat de l'expert i en la literatura utilitzada per l'elaboració del marc teòric. A

⁴ Es va contactar amb dos assessors polítics escocesos amb l'objectiu de desenvolupar la triangulació d'investigadors. Finalment, no es van poder desenvolupar les entrevistes

l'Annex 2 es pot trobar una graella que compara les característiques provinents de les dues fonts d'informació: la literatura i l'entrevista a l'expert.

Les característiques seleccionades s'agrupen en diferents variables amb l'objectiu de facilitar al lector la comprensió de l'anàlisi.

Variables	Subvariables	Fonts X D = b Z c f a U W] OE ESCÒCIA	Fonts X D = b Z c f a U W] OE CATALUNYA
Legislació i estructura	Combinació d'una legislació general mínima amb reglaments i orientacions més detallades que puguin ser modificades fàcilment.	<ul style="list-style-type: none"> • Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004 • Eurydice (2015b) • Additional support needs reforms and social justice in Scotland (Riddell, Stead, Weedon i Wright, 2010) • Portal web Education Scotland Foghlam Alba (Education Scotland, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú (Generalitat de Catalunya, 2015) • Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. • Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.
	Existència d'una xarxa educativa única.	<ul style="list-style-type: none"> • Portal web Education Scotland Foghlam Alba (Education Scotland, 2016) • Eurydice (2015b) 	<ul style="list-style-type: none"> • De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú (Generalitat de Catalunya, 2015) • Institut d'Estadística de Catalunya (2016). • Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.
	Estructura comprensiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya (Aymerich, Lloró i Roca, 2011) • Eurydice (2015b) • The tyranny of setting (ability grouping): Challenges to inclusion in Scottish primary schools (Hamilton i O'Hara, 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya (Aymerich, Lloró i Roca, 2011) • Eurydice (2015a) • Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
Descentralització/ Autonomia	Descentralització del sistema educatiu cap a ens municipals i cap als centres educatius.	<ul style="list-style-type: none"> • OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland. Diagnostic Report (Scottish Executive Education Department, 2007) • Estudi teòric sobre les experiències de descentralització educativa (De Puelles, 1994) • Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudi teòric sobre les experiències de descentralització educativa (De Puelles, 1994) • Eurydice (2015a)

Variables	Subvariables	Fonts X ð = b Z c f a U W] œ ESCÒCIA	Fonts X ð = b Z c f a U W] œ CATALUNYA
	Autonomia econòmica, curricular, metodològica i organitzativa per als centres educatius.	<ul style="list-style-type: none"> • Devolved School Management Guidelines (Improvement Services, 2012a). • Devolved School Management Self-Evaluation Toolkit (Improvement Services, 2012b). • Education (Scotland) Act 1980 	<ul style="list-style-type: none"> • Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. • Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. • Currículum d'Educació Primària de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2009a) • Currículum d'Educació Secundària de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2009b) • La gestió econòmica del centre docent públic. Pressupost i comptabilitat (Generalitat de Catalunya, 2003) • DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius
Cultura Escolar	Flexibilitat curricular. Currículum general a partir d'objectius generals o de continguts bàsics.	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum for Excellence (Scottish Government, 2004) • Portal web Education Scotland Foghlam Alba (Education Scotland, 2016) • Portal web The Scottish Government Riaghaltas na h-Alba (Scottish Government, 2016b) • Narratives of inclusion: Representations of inclusion through policy and statistics in Scotland (Riddell i Weedon, 2014) • Ability as an Additional Support Need: Scotland's Inclusive Approach to Gifted Education (Suthlerland i Stack, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum d'Educació Primària de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2009a) • Currículum d'Educació Secundària de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2009b) • Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. • Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.
	Desenvolupament d'estratègies de treball cooperatiu i col·laboratiu entre centres, docents i alumnat.	<ul style="list-style-type: none"> • Portal web The Scottish Government Riaghaltas na h-Alba (Scottish Government, 2016b) • Getting it right for every child. Promoting, supporting and safeguarding the wellbeing of children and young people (Scottish Government, 2016a) 	<ul style="list-style-type: none"> • Els Plans Educatius d'Entorn. Document marc dels Plans Educatius d'Entorn (Generalitat de Catalunya, 2014). • Avaluació dels Plans Educatius d'Entorn 2005-2009 (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques, 2011). • De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú (Generalitat de Catalunya, 2015)

Variables	Subvariables	Fonts X ð = b Z c f a U W] Œ ESCÒCIA	Fonts X ð = b Z c f a U W] Œ CATALUNYA
	Avaluació de l'alumnat vinculada a objectius generals i/o competències. Estàndards flexibles.	<ul style="list-style-type: none"> Eurydice (2015b) Portal web The Scottish Government Riaghaltas na h-Alba (Scottish Government, 2016b) Portal web Scottish Qualifications Authority (Scottish Qualifications Authority, 2016). 	<ul style="list-style-type: none"> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Marco General de la evaluación final de Educación Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) Eurydice (2015a)
Recursos	Recursos econòmics addicionals per a centres ubicats en zones desfavorides.	<ul style="list-style-type: none"> Portal web The Scottish Government Riaghaltas na h-Alba (Scottish Government, 2016b) 	<ul style="list-style-type: none"> Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.
	Articulació de polítiques educatives compensatòries en relació als grups vulnerables.	<ul style="list-style-type: none"> Portal web The Scottish Government Riaghaltas na h-Alba (Scottish Government, 2016b) 	<ul style="list-style-type: none"> Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.
Docents	Formació inicial del professorat basada en una jerarquia d'oportunitats de formació i des d'un enfocament holístic del coneixement.	<ul style="list-style-type: none"> Portal web Education Scotland Foghlam Alba (Education Scotland, 2016) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education (Florian i Rouse, 2009). Portal web Teach in Scotland (Teach in Scotland, 2016). 	<ul style="list-style-type: none"> Resolució ENS/1128/2016, de 26 d'abril, dels perfils professionals dels llocs de treball específics en centres educatius públics dependents del Departament d'Ensenyament i el procediment de capacitació professional per ocupar-los. Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En la variable **Docents**, també es considera la *Incorporació dels mestres a q ^ à ~ & special als centres ordinaris. Rol a q æ • • ^ • • i[supar{a} } c* / q ^ à ~ & ordinaria, que s'ha descartat per limitacions en l'accés a la informació.

Unitats de comparació

Seguint el mètode de l'estudi comparatiu (Ferrer, 2002), es prenen com a unitats de comparació dos territoris que tenen criteris de comparabilitat: cultural, polític i administratiu.

Catalunya és una comunitat autònoma que posseeix una llengua pròpia i trets culturals molt diferenciats de la resta de l'estat, i que es troba en una situació de conflicte amb l'Estat Espanyol.

Escòcia s'ubica en un context cultural i polític similar al cas català. Primerament, pels trets culturals característics que la converteixen en una nació amb idiosincràsia pròpia dins del Regne Unit; i en segon lloc, pel moviment independentista present els últims anys al territori.

Així doncs, des d'una perspectiva cultural i política es posen de manifest les semblances entre ambdós territoris, fet que esdevé una justificació per la comparació entre els dos sistemes educatius.

Per altra banda, des d'una perspectiva administrativa, ambdós sistemes educatius presenten característiques diferenciades. En el marc de la descentralització educativa, el Regne Unit es caracteritza per la seva regionalització del sistema educatiu (Gairín, 2005). Així doncs, al territori escocès, l'administració de l'educació recau sobre els governs locals, concretament sobre els SLAs (Scottish Local Authorities), tot i que en els últims anys ha crescut la intervenció del govern central per una banda, i dels centres educatius per una altra. Així doncs, avui dia, l'administració de l'educació a Escòcia es troba vinculada a la interacció entre tres instàncies; el poder central, les autoritats locals i la direcció dels centres educatius (Gairín, 2005).

En el cas de Catalunya, les competències en matèria educativa es troben a cavall entre el govern central i l'autonòmic, tot i que el sistema avança cap a un major protagonisme dels governs locals i dels centres educatius (Gairín, 2005). Així doncs, el cas català i l'escocès presenten diferències significatives en matèria de descentralització educativa, fet que esdevé un factor significatiu per a la comparació entre ambdós sistemes educatius en tant que la descentralització educativa és un factor clau per la inclusivitat dels sistemes educatius (UNESCO, 2004; Agència Europea pel Desenvolupament de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials, 2009).

4. Anàlisi

Aquest apartat inclou la descripció i interpretació de les subvariables seleccionades per a Catalunya i Escòcia; l'anàlisi i la confrontació de les dades; i l'exposició de les similituds i les diferències entre ambdós territoris.

Escòcia

Escòcia és una de les quatre nacions, juntament amb Gal·les, Irlanda del Nord i Anglaterra, que conformen el Regne Unit. Tot i que el territori escocès representa una tercera part del país, alberga aproximadament el 8% de la població del Regne Unit (5,4 milions de persones).

La població escocesa es troba en un procés de creixement gràcies al fenomen de la immigració (Eurydice, 2015b). Aquest fet és rellevant, ja que, primerament, Escòcia històricament s'ha caracteritzat per una forta emigració; i en segon lloc, pel creixement de la diversitat ètnica a les aules escoceses, fet que posa de manifest la importància de l'educació com a eina de cohesió social i col·loca la diversitat en el punt de mira de la política educativa (Eurydice, 2015b).

La **legislació** a Escòcia se centra principalment en l'organització i l'administració del sistema educatiu (Eurydice, 2015b). El Govern escocès publica una gran quantitat de documents que guien i orienten l'acció educativa en diversos àmbits; concreten els diferents programes; i exposen els resultats de les iniciatives, com per exemple la sèrie *Building the Curriculum*, que compta amb diferents documents que permeten aprofundir en els diferents elements clau del currículum escocès.

En l'àmbit de les necessitats educatives especials, el Govern Escocès va aprovar l'any 2004 la llei *The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004*, modificada l'any 2009 a través de la llei *Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2009*. Aquest marc legal va permetre realitzar un canvi en la concepció de les necessitats educatives especials, conegudes fins al moment com *Special Educational Needs (SEN)* i vinculades a factors individuals de la persona, com per exemple, la sordesa o la ceguera. La nova legislació va permetre canviar aquesta idea i concebre les necessitats educatives especials, ara conegudes com *Additional Support Needs (ASN)*, com aquelles necessitats educatives que requereixen d'un suport especial, sigui quin sigui el seu origen, incloent-hi així les necessitats derivades de factors socials. Així doncs, aquesta nova concepció va permetre incorporar la pobresa, l'abús de drogues per part dels progenitors, la retirada de la tutela o l'asil polític, entre altres, com a factors que generen necessitats educatives especials (Riddell, Stead, Weedon i Wright, 2010).

A més a més, aquest nou marc legal va establir mecanismes de resolució de conflictes amb l'objectiu de donar resposta a les discordances que puguin sorgir entre famílies i autoritats locals. La llei estableix la mediació, gratuïta per les famílies i els joves, com a eina per la resolució de conflictes. La llei també ofereix a les famílies la possibilitat de resoldre els conflictes als Tribunals

de Necessitats Educatives Especials, anomenats *Additional Support Needs Tribunals for Scotland* (Education Scotland, 2016).

Tanmateix, Riddell et.al (2010) apunten l'existència de desigualtats en la distribució dels recursos addicionals a partir del nivell socioeconòmic de les famílies, en tant que les famílies amb major capital cultural disposen de més eines per garantir els drets dels seus fills i filles a rebre suport addicional. Aquests autors plantegen la necessitat de distribuir els recursos d'acord a característiques socioeconòmiques dels centres, en tant que els infants d'entorns desfavorits tenen més probabilitats d'experimentar necessitats educatives especials, evitant així les desigualtats produïdes per la capacitat de les famílies d'exercir els seus drets, vinculada al nivell socioeconòmic d'aquestes últimes.

La **xarxa X D Y g W públiques** inclou centres d'educació especial. Tanmateix, el govern escocès aposta per l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris, en tant que disposa de diferents eines, com unitats d'escolarització especial dins dels centres, el *Curriculum for Excellence* o el programa GIRFEC per cobrir les necessitats de l'alumnat des d'una perspectiva inclusiva (Education Scotland, 2016).

La decisió de l'escolarització als centres d'educació especial rau en la família (Eurydice, 2015b).

El centres d'educació especial representen el 6% del total de centres educatius d'educació primària i secundària; i la taxa d'escolarització és de l'1% del total de l'alumnat en edat d'escolarització obligatòria (Education Scotland, 2016).

La xarxa d'escoles públiques també inclou centres on la llengua vehicular és el Gaèlic, anomenades *Gaelic Medium Schools*; centres especialitzats en dansa, música o esports, anomenats *Centres of Excellence*; i centres religiosos (Education Scotland, 2016).

La majoria dels centres educatius a Escòcia són públics, tot i que existeixen algunes escoles privades anomenades *Independent Schools* que no reben cap tipus de subvenció per part del Govern escocès. Algunes escoles independents són d'educació especial (Eurydice, 2015b).

En relació amb **X D Y g h f del W h e n f a U**, l'educació és obligatòria des dels 5 anys fins als 16, i es divideix en dues etapes diferents; l'educació primària i l'educació secundària, que es corresponen amb l'ISCED 1 i 2 de la classificació de la UNESCO. L'educació primària comprèn dels 5 anys fins als 12, i la secundària dels 12 fins als 16 anys, i es desenvolupen en centres educatius diferents (Eurydice, 2015b).

El sistema educatiu escocès es caracteritza per un model de comprensivitat d'integració a la carta. Aquest model es basa en l'agrupació dels alumnes per nivells (Aymerich, Lloró i Roca, 2011), tot i que els últims anys, alguns centres han canviat aquesta dinàmica, apostant per organitzar als alumnes a partir de grups grans i heterogenis (Hamilton i O'Hara, 2011).

El sistema educatiu a Escòcia es caracteritza per una forta **descentralització** municipal i acadèmica (De Puelles, 1994). Les competències en matèria de gestió de l'educació es troben en mans de les autoritats locals i dels centres educatius.

El Govern Escocès a través del *Cabinet Secretary for Education and Lifelong Learning i dels Directorates for Learning; Children and Families; Advanced Learning and Science; and Fair Work* és l'encarregat de definir les línies generals d'actuació del sistema educatiu a través de les polítiques educatives generals; i les autoritats locals tenen la responsabilitat de proveir i organitzar l'educació. A Escòcia existeixen 32 SLAs (Scottish Local Authorities), formades per diferents agents educatius, que vetllen per garantir una educació de qualitat per a tothom (Scottish Executive Education Department, 2007).

Les autoritats locals informen el govern escocès de l'estat de l'educació al municipi a través d'uns informes anuals anomenats *Improvement Objectives Report*, tal com recull la llei del 2000 sobre Estàndards a les Escoles Escoceses (*The Standards in Scotland's Schools etc Act 2000*).

Per altra banda, amb l'objectiu de donar la millor resposta possible a les necessitats d'infants i joves, els centres educatius compten amb un alt nivell d'**autonomia**.

Els centres gestionen el 90% del seu pressupost gràcies a un model de gestió econòmica anomenat *Devolved School Management (DSM)*. El DSM exclou la gestió dels salaris del personal (Improvement Service, 2012a).

Una reforma recent en aquest model de gestió ha permès dotar als centres educatius d'autonomia en tots els àmbits. L'objectiu ha estat adaptar el DSM a les reformes que s'han succeït en el marc del currículum, i s'ha basat en els principis d'empoderament, treball en xarxa, responsabilitat i flexibilitat (Improvement Service, 2012). Tot i així, la contractació del professorat és competència de les autoritats locals (Scotland Education Act, 1980).

La reforma del DSM ha comptat amb l'impuls d'un instrument d'avaluació anomenat *DSM Self Evaluation Toolkit* que permet als centres educatius i a les autoritats locals autoavaluar-se amb l'objectiu d'emprendre accions de millora de l'educació (Improvement Service, 2012b).

El Govern escocès compta amb dos plantejaments més, a banda de la llei *The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004*, per assolir una educació inclusiva de qualitat als seus centres educatius; el *Curriculum for Excellence* i el programa *GIRFEC* (Riddell i Weedon, 2014; Suthlerland i Stack, 2014).

El *Curriculum for Excellence* neix l'any 2004 amb l'objectiu de dotar als centres educatius d'una major autonomia per poder respondre a les necessitats educatives dels infants d'una manera individualitzada (Suthlerland i Stack, 2014). En aquest sentit, l'objectiu del Govern Escocès era dissenyar un **currículum flexible** i coherent que permetés a infants i joves desenvolupar les competències necessàries per aprendre al llarg de tota la vida (Education Scotland, 2016).

El CfE es va desenvolupar a partir de la col·laboració entre el Govern Escocès, mestres i altres professionals de l'educació; tenint en compte les bones pràctiques existents fins al moment, i els resultats de la investigació i avaluació educativa (Education Scotland, 2016).

El CfE suposa una reforma educativa important, ja que la seva implementació va acompanyada de múltiples reformes en altres àmbits amb l'objectiu de donar coherència a totes les polítiques educatives. Un exemple és el replantejament del sistema nacional d'avaluació amb l'objectiu d'adaptar-lo al CfE (Scottish Government, 2016b).

El CfE s'organitza en experiències i resultats d'aprenentatge a partir de les diferents àrees de coneixement. En aquest sentit, el currículum planteja les competències bàsiques que cal assolir per cada àrea de coneixement, i el nivell d'assoliment adequat per a cada etapa educativa.

Tanmateix, tal com apunten Sutherland i Stack (2014), tot i que el CfE sembla oferir un marc ideal per la construcció d'oportunitats d'aprenentatge de tots els infants, la seva posada en pràctica es troba subjecta a les múltiples i variades interpretacions dels mestres dels centres educatius.

El programa *Getting It Right for Every Child* (GIRFEC) és el marc de referència escocès per garantir el benestar d'infants i joves. El programa posa el focus d'atenció en donar resposta a les necessitats d'infants i joves a través del **treball col·laboratiu** entre els diferents agents que treballen amb el col·lectiu a escala municipal (Scottish Government, 2016a).

Per altra banda, el Govern Escocès també disposa d'una iniciativa anomenada *Scottish Attainment Challenge* que proporciona **recursos econòmics addicionals** a centres educatius que es troben en zones desfavorides amb l'objectiu de reduir les desigualtats educatives. Alhora, la iniciativa també compta amb un programa anomenat *Raising Attainment for All Programme* que té com a objectiu fomentar l'**aprenentatge col·laboratiu** entre centres educatius (Scottish Government, 2016b). Les autoritats locals i els centres que participen en el programa realitzen diferents trobades al llarg de l'any per compartir experiències, tant a escala regional com nacional. L'any 2014, el 75% dels SLA formaven part del programa; i involucrava al 7% del total de centres educatius escocesos (Scottish Government, 2016b).

En relació amb l'**avaluació**, durant les etapes obligatòries de l'educació no es realitzen proves estandarditzades per avaluar en nivell de l'alumnat de manera individual (Eurydice, 2015b).

La promoció de curs es realitza per edat, independentment del rendiment dels alumnes (Eurydice, 2015b).

Per altra banda, el Govern Escocès desenvolupa una enquesta, anomenada *The Scottish Survey of Literacy and Numeracy* (SSLN), per valorar el nivell de matemàtiques i llengua als 8, 12 i 14 anys. L'enquesta va dirigida a alumnes i mestres, i els resultats permeten introduir millores en el procés d'ensenyament-aprenentatge a escala d'aula. Es desenvolupa en anys alterns, i es pren una mostra representativa de l'alumnat i el professorat, incloent-hi aquells alumnes que

requereixen suport educatiu addicional, ja que formen part del sistema educatiu (Scottish Government, 2016b).

El sistema educatiu escocès també disposa d'un sistema nacional de qualificacions que comprèn tots els nivells de l'educació postobligatòria (Scottish Qualifications Authority, 2016). La realització de les proves és opcional i els nivells no estan vinculats a l'edat dels alumnes (Eurydice, 2015b).

En l'àmbit de la **formació inicial del professorat**, existeixen diferents vies per accedir a la docència. Una d'aquestes vies, dirigida tant a l'educació primària com a la secundària és el *Professional Graduate Diploma in Education* (PGDE) (Teach in Scotland, 2016). El curs 2006-2007, un grup de professionals de l'educació, entre ells investigadors, mestres, representants dels SLA i alumnes acabats de graduar, van revisar l'estructura, els continguts i les activitats del programa PGDE amb l'objectiu de formar als mestres sota els preceptes de l'educació inclusiva (Florian i Rouse, 2009). La revisió es va dur a terme sota la iniciativa anomenada Inclusive Practice Project (IPP) impulsada pel Govern Escocès amb l'objectiu de millorar la qualitat de la formació inicial del professorat en un moment de canvi del sistema educatiu (Florian i Rouse, 2009).

Per altra banda, el Govern Escocès, a través del seu programa de formació continua del professorat, anomenat *Career-long Professional Learning* (CLPL), estableix una ruta formativa per obtenir l'especialitat en necessitats educatives especials complexes. El CLPL també inclou el treball col·laboratiu amb altres professionals. Aquesta titulació està dirigida a mestres que compten amb una experiència laboral mínima de dos anys a l'escola ordinària (Education Scotland, 2016).

Catalunya

Les reformes en la **legislació** educativa és un aspecte característic del sistema educatiu espanyol. Actualment, la llei que regeix el sistema educatiu és la LOMQE (Llei Orgànica per la Qualitat del Sistema Educatiu). En l'àmbit català, la LEC (Llei d'Educació de Catalunya) desenvolupa aquells aspectes sobre els quals té competències la Generalitat de Catalunya. Ambdues lleis regulen aspectes bàsics d'un sistema educatiu; l'escolarització dels alumnes, el currículum, l'organització de l'educació, la innovació pedagògica, l'autonomia dels centres, la formació inicial del professorat i el finançament, entre altres.

En el marc de l'educació inclusiva, la Generalitat de Catalunya va publicar l'any 2015 *De la qualitat educativa a l'educació inclusiva. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Aquest document assenta les bases d'un nou decret que regularà l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu. Actualment, no existeix cap llei específica que reguli l'àmbit.

El document diferencia les necessitats específiques de suport educatiu en funció del seu origen i proposa diferents mesures de suport per atendre a la diversitat. Les mesures es classifiquen en universals, addicionals i intensives. Les dues últimes han de quedar recollides en un pla individualitzat de l'alumnat (PI), on s'han de concretar els objectius, els professionals implicats que s'han de coordinar, les adaptacions metodològiques i els indicadors de seguiment del progrés que permetin avaluar l'eficàcia (Generalitat de Catalunya, 2015).

La **xarxa educativa** de Catalunya es caracteritza per tres tipologies de centres diferents; escoles públiques, escoles privades concertades i escoles privades. Les escoles d'educació especial poden pertànyer a qualsevol de les tres tipologies de centre esmentades (LEC, 2009).

Els centres d'educació especial representen un 1,9% del total de centres educatius; i la taxa d'escolarització és del 0,7% del total de l'alumnat en edat d'escolarització obligatòria (Institut d'Estadística de Catalunya, 2016).

Hi ha centres d'educació ordinària que compten amb unitats de suport als alumnes amb necessitats educatives especials (USEE). Les USEE són dotacions extraordinàries de professionals que s'incorporen als centres per atendre als alumnes amb necessitats educatives especials (Generalitat de Catalunya, 2015).

L'Administració educativa estableix territorialment la proporció màxima d'alumnes amb necessitats educatives específiques que es poden escolaritzar a cada centre educatiu (LEC, 2009).

Per altra banda, el document *De la qualitat educativa a l'educació inclusiva. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú* estableix que l'Administració és l'encarregada de decidir sobre l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials (Generalitat de Catalunya, 2015), més enllà de la voluntat de la família i l'alumne.

En relació amb l'edat, l'educació és obligatòria des dels 6 anys fins als 16, i es divideix en dues etapes diferents; l'educació primària i l'educació secundària, que es corresponen

amb l'ISCED 1 i 2 de la classificació de la UNESCO. L'educació primària comprèn dels 6 anys fins als 12, i la secundària dels 12 fins als 16 anys, i es desenvolupen en centres educatius diferents (Eurydice, 2015a).

L'educació obligatòria es desenvolupa de manera comprensiva fins a l'últim curs de l'educació secundària obligatòria. La LOMQE estableix dos itineraris diferenciats en funció dels estudis postobligatoris que es vulguin cursar (LOMQE, 2013).

El sistema educatiu català es caracteritza per un model de comprensivitat a cavall entre el model uniforme i el model d'integració a la carta, definits anteriorment al marc teòric. La legislació contempla la repetició de l'alumnat amb resultats insuficients i, en moltes ocasions, als centres educatius s'aposta per l'agrupació dels alumnes en funció del nivell (Aymerich et al., 2011).

El sistema educatiu espanyol es caracteritza per una **descentralització** intermèdia (De Puelles, 1994). Les competències educatives es distribueixen entre el Govern Central i les Comunitats Autònomes. El Govern Central, a través del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, s'encarrega de l'ordenació general del sistema educatiu, i les comunitats autònomes, de regular i gestionar el sistema dins del seu territori (Eurydice, 2015a).

Els centres educatius compten amb **autonomia** per elaborar un projecte educatiu de centre que permeti concretar el currículum de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2010). Tot i així, el currículum estableix, a més de les competències bàsiques, els continguts bàsics i el nombre d'hores lectives que cal dedicar a cada matèria, fet que pot limitar l'autonomia curricular i metodològica de què disposen els centres. A més, tant l'administració estatal com l'autònoma realitzen orientacions i recomanacions sobre la metodologia (Generalitat de Catalunya, 2009a; 2009b).

El sistema de contractació del professorat no permet als centres contractar el seu equip docent (LEC, 2009).

L'autonomia econòmica dels centres es basa en la gestió dels recursos dins de cada partida del pressupost. Les finalitats de cada partida pressupostària estan definides per l'Administració (Generalitat de Catalunya, 2003).

En relació amb el **currículum**, el Govern Espanyol defineix les matèries que cal desenvolupar, realitza una primera definició de les competències bàsiques, i estableix orientacions metodològiques per desenvolupar-les (Orde ECD/65/2015, 2015).

Catalunya disposa de dos currículums diferenciats en el marc de l'educació obligatòria; un per a l'educació primària i un per a l'educació secundària. El currículum defineix els objectius generals i les competències bàsiques de l'etapa educativa, i estableix els continguts bàsics i els criteris d'avaluació per àrees de coneixement i cicles o cursos de cada etapa. El currículum estableix que els centres han de concretar la metodologia per aplicar els continguts bàsics, organitzar les hores

dedicades a cada àrea de coneixement, distribuir els continguts al llarg del cicle i adoptar mesures per atendre a la diversitat i reforçar els aprenentatges (Generalitat de Catalunya, 2009a; 2009b).

El Plans Educatius d'Entorn són una iniciativa de la Generalitat de Catalunya. Tenen com a objectiu millorar l'èxit acadèmic dels alumnes que es troben en risc d'exclusió social i contribuir a la cohesió social a través de fomentar l'ús de la llengua catalana (Generalitat de Catalunya, 2014; 2015). Les autoritats locals són les encarregades d'impulsar els PEE, ja que es basen en el **treball en xarxa** entre tots els agents del territori (Generalitat de Catalunya, 2014).

L'any 2009 un 8,5% dels municipis de Catalunya disposaven de pla educatiu d'entorn; i estaven involucrats el 24,8% del total de centres educatius de Catalunya (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques, 2011).

En relació amb l'**avaluació**, durant l'educació obligatòria es realitzen proves estandarditzades per avaluar en nivell de l'alumnat. La LOMQE estableix la realització de proves estandarditzades al finalitzar el tercer i sisè curs de la primària; i el quart curs de la Secundària (LOMQE, 2013).

Els alumnes amb necessitats educatives especials disposen del dret a l'adaptació de les condicions de realització de les proves. Les adaptacions inclouen modificacions vinculades a l'accés i a l'organització, com per exemple, el format de les proves, el temps de realització o l'entorn (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Els alumnes amb adaptacions curriculars significatives poden ser avaluats a partir de criteris i estàndards corresponents a nivells educatius inferiors. Els resultats d'aquests alumnes no es tenen en compte en el còmput final del centre (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

La LEC recull la realització de proves per avaluar les competències bàsiques (LEC, 2009). Les proves es realitzen als últims cursos de les dues etapes obligatòries.

La repetició a l'educació Primària es considera una mesura extraordinària (Eurydice, 2015a). La LOMQE estableix que s'han de tenir en compte els resultats de les proves estandarditzades a l'hora de prendre la decisió sobre la promoció de curs dels alumnes (LOMQE, 2013).

La repetició a l'educació secundària, segons la LOMQE, es produeix de manera automàtica si l'alumne té suspeses 3 o més assignatures (LOMQE, 2013). El claustre del centre té competències per modificar la norma, i pot decidir sobre la promoció de curs dels alumnes. En canvi, la LEC estableix que la repetició s'ha d'adoptar com a mesura extraordinària després que el claustre de professors hagi valorat el progrés de l'alumne de manera global (LEC, 2009).

La LEC estableix que el Departament d'Ensenyament pot establir convenis per aportar **recursos econòmics addicionals** amb les autoritats locals que desenvolupin plans i programes socioeducatius dirigits a millorar l'equitat i la qualitat educativa (LEC, 2009).

En relació amb la **formació del professorat**, els docents poden obtenir diferents nivells d'especialització en l'àmbit de l'atenció de la diversitat.

Durant la formació inicial, els docents poden obtenir la menció en atenció a la diversitat, que els atorga un grau d'especialització específic dins dels centres ordinaris (Real Decreto 1594/2011, 2011).

A Catalunya, els mestres que compleixen un seguit de requisits poden optar al reconeixement d'un perfil professional en l'àmbit de l'atenció a la diversitat. Els requisits per a l'obtenció del perfil són disposar d'una experiència mínima de dos anys en projectes d'innovació; acreditar 80 hores de formació en l'àmbit de la inclusió educativa; i haver exercit la docència durant un any en alguna mesura de suport addicional o intensiva, com per exemple en una USEE (Resolució ENS/1128/2016, 2016).

Graella comparativa

Variables	Subvariables	ESCOCIA	CATALUNYA
Legislació i estructura	Combinació d'una legislació general mínima amb reglaments i orientacions més detallades que puguin ser modificades fàcilment.	La llei <i>The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004</i> regula l'àmbit de les necessitats educatives especials. La llei defineix les necessitats educatives especials com aquelles necessitats educatives que requereixen un suport especial, sigui quin sigui el seu origen. La llei estableix l'assignació de recursos addicionals per atendre a aquestes necessitats, que els centres poden gestionar de manera autònoma.	No existeix una llei específica en el marc de les necessitats educatives especials. El document <i>De la qüestió de l'inclusió al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú</i> assenta les bases d'un decret que està en procés d'elaboració. El document diferencia les necessitats específiques de suport educatiu en funció del seu origen, i proposa diferents mesures estàndards (universals, addicionals i intensives) per atendre a la diversitat.
	Existència d'una xarxa educativa única.	La xarxa educativa pública compta amb escoles d'educació especial. Alguns centres ordinaris compten amb unitats d'escolarització especial. El govern aposta per l'escolarització de tots els infants a l'escola ordinària. La decisió de l'escolarització als centres d'educació especial rau en la família. Els centres d'educació especial representen el 6% del total de centres educatius d'educació primària i secundària; i la taxa d'escolarització és de l'1% del total de l'alumnat en edat d'escolarització obligatòria.	La xarxa educativa pública compta amb escoles d'educació especial. Alguns centres ordinaris compten amb unitats d'escolarització especial, les USEE. El document <i>De la qüestió de l'inclusió al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú</i> estableix que l'Administració és l'encarregada de decidir sobre l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials. Els centres d'educació especial representen un 1,9% del total de centres educatius; i la taxa d'escolarització és del 0,7% del total de l'alumnat en edat d'escolarització obligatòria.

Variables	Subvariables	ESCÒCIA	CATALUNYA
	Estructura comprensiva.	L'educació obligatòria es desenvolupa de manera comprensiva. El sistema es caracteritza per un model d'integració a la carta, basat en l'agrupació dels alumnes per nivells tot i que els últims anys, alguns centres han canviat aquesta dinàmica, apostant per organitzar als alumnes a partir de grups grans i heterogenis.	L'educació obligatòria es desenvolupa de manera comprensiva fins a l'últim curs de l'educació secundària obligatòria. La LOMQE estableix dos itineraris diferenciats en funció dels estudis postobligatoris que es vulguin cursar. El sistema es troba en una situació a cavall entre el model uniforme, que aposta per la repetició de l'alumnat amb resultats insuficients, i el model d'integració a la carta.
Descentralització/ Autonomia	Descentralització del sistema educatiu cap a ens municipals i cap als centres educatius.	Model de descentralització municipal i acadèmica. Les competències educatives es troben en mans de les autoritats locals (SLA) i dels centres educatius.	Model de descentralització intermèdia. Competències educatives repartides entre el govern central i el govern autonòmic.
	Autonomia econòmica, curricular, metodològica i organitzativa per als centres educatius.	Autonomia econòmica, curricular, metodològica i organitzativa gràcies al sistema DSM i al model de descentralització del sistema. Els centres gestionen el 90% del seu pressupost, i disposen d'autonomia per decidir sobre l'organització del centre, i sobre la metodologia per desenvolupar les competències bàsiques que estableix el currículum. Les autoritats locals s'encarreguen de la contractació del professorat.	Autonomia per elaborar un projecte educatiu de centre que permeti concretar el currículum. El currículum estableix, a més de les competències bàsiques, els continguts bàsics i el nombre d'hores lectives que cal dedicar a cada matèria, fet que pot limitar l'autonomia organitzativa i metodològica de què disposen els centres. A més, tant l'administració estatal com l'autonòmica realitzen orientacions i recomanacions sobre la metodologia. L'autonomia econòmica és escassa. Els centres tenen la capacitat per gestionar els recursos dins de cada partida pressupostària, destinada a una finalitat concreta, prèviament definida per l'Administració. El sistema de contractació del professorat no permet als centres contractar al seu equip docent.

Variables	Subvariables	ESCÒCIA	CATALUNYA
Cultura escolar	Flexibilitat curricular. Currículum general a partir d'objectius generals o de continguts bàsics.	El <i>Curriculum for Excellence</i> estableix les competències bàsiques que cal assolir per cada matèria i per cada nivell educatiu. A més, es defineix el nivell adequat d'assoliment de cada competència. Els centres educatius decideixen com desenvolupar-les.	El Govern central defineix les matèries que cal desenvolupar, realitza una primera definició de les competències bàsiques, i estableix orientacions metodològiques per desenvolupar les competències bàsiques. El currículum català defineix els objectius generals i les competències bàsiques de cada etapa educativa (primària i secundària), i estableix els continguts bàsics i els criteris d'avaluació per àrees de coneixement i cicles -en el cas de l'educació primària- i cursos -en el cas de la secundària. També realitza orientacions metodològiques.
	Desenvolupament d'estratègies de treball cooperatiu i col·laboratiu entre centres, docents i alumnat.	Els programes GIRFEC i <i>Raising Attainment for All Programme</i> es basen en el treball col·laboratiu entre agents educatius i centres, respectivament, amb l'objectiu d'atendre a les necessitats dels infants. Ambdós programes són impulsats pel Govern Escocès, i desenvolupats per les autoritats locals i els centres educatius. Aquest fet es troba en consonància amb el model de descentralització del sistema. Les autoritats locals i els centres que participen en el programa <i>Raising Attainment for All Programme</i> realitzen diferents trobades al llarg de l'any per compartir experiències, tant a escala regional com nacional. L'any 2014, el 75% dels SLA formaven part del programa; i involucrava al 7% del total de centres educatius escocesos.	Els PEE es basen en el treball en xarxa entre tots els agents del territori. Es tracta d'una iniciativa de l'Administració que es desenvolupa a escala municipal. Aquest fet no es troba en consonància amb el model de descentralització educativa. L'any 2009 un 8,5% dels municipis de Catalunya disposaven de pla educatiu d'entorn; i estaven involucrats el 24,8% del total de centres educatius de Catalunya.

Variables	Subvariables	ESCÒCIA	CATALUNYA
	Avaluació de l'alumnat vinculada a objectius generals i/o competències. Estàndards flexibles.	<p>Durant l'educació obligatòria, no es realitzen proves estandarditzades per avaluar el nivell de l'alumnat.</p> <p>La promoció de curs es realitza per edat.</p> <p>Es realitza una enquesta de matemàtiques i llengua, dirigida a alumnes i mestres, amb l'objectiu de valorar el nivell general del sistema als 8, 12 i 14 anys, i generar millores en el procés d'E-A a escala d'aula. L'enquesta es realitza en anys alterns, i es pren una mostra representativa de l'alumnat i el professorat, incloent-hi aquells alumnes que requereixen suport educatiu addicional, ja que formen part del sistema educatiu.</p> <p>El sistema nacional de qualificacions (SQA) engloba tots els nivells de l'educació postobligatòria. Realitzar els exàmens nacionals és opcional, i no estan vinculats a l'edat.</p>	<p>La LOMQE estableix la realització de proves estandarditzades al finalitzar el tercer i sisè curs de la primària; i el quart curs de la Secundària. Aquells alumnes amb NEE tenen dret a l'adaptació de les condicions en què es desenvolupen les proves. Els alumnes amb adaptacions curriculars significatives poden realitzar proves diferents corresponents a nivells inferiors. Els resultats d'aquests alumnes no s'han de valorar en el còmput final del centre.</p> <p>La LEC recull la realització de proves per avaluar les competències bàsiques. Les proves es realitzen als últims cursos de les dues etapes obligatòries.</p> <p>La repetició a l'educació Primària es considera una mesura extraordinària. Segons la LOMQE, els resultats de les proves es tenen en compte a l'hora de decidir sobre la repetició de curs. A la Secundària, hi ha discrepàncies segons la llei (estatal o autonòmica).</p> <p>La repetició a la Secundària, segons la LOMQE, es produeix de manera automàtica si l'alumne té suspeses 3 o més assignatures. El cos de professorat pot valorar i modificar aquesta decisió. La LEC estableix que la repetició s'ha d'adoptar com a mesura extraordinària després de valorar de manera global el progrés de l'alumne.</p>
Recursos	Recursos econòmics addicionals per a centres ubicats en zones desafavorides.	La iniciativa <i>Scottish Attainment Challenge</i> proporciona recursos econòmics addicionals a les autoritats locals que gestionen centres que es	La LEC estableix la possibilitat d'aportar recursos econòmics extraordinaris a aquells municipis que desenvolupin plans i programes socioeducatius i

Variables	Subvariables	ESCÒCIA	CATALUNYA
	Articulació de polítiques educatives compensatòries en relació als grups vulnerables.	troben en zones desfavorides. Les autoritats locals i els centres, amb els recursos addicionals, desenvolupen diversos programes per atendre a les necessitats d'aquests infants. Els recursos s'aporten amb l'objectiu de desenvolupar plans i programes. Aquest fet es troba en consonància amb el model de descentralització del sistema.	activitats extraescolars amb l'objectiu de garantir l'equitat i la qualitat educativa. Els recursos s'aporten en funció dels plans i dels programes. Aquest fet no es troba en consonància amb el model de descentralització educativa.
Docents	Formació inicial del professorat basada en una jerarquia d'oportunitats de formació i des d'un enfocament holístic del coneixement.	Els mestres que desitgen obtenir l'especialitat en necessitats educatives especial han de desenvolupar un pla de formació que inclou diferents formacions i accions basades en el treball col·laboratiu, a més de disposar de dos anys d'experiència a l'escola ordinària. Una de les vies de formació per accedir a la docència es va revisar i reformular sota preceptes d'educació inclusiva.	Els mestres poden obtenir l'especialitat en atenció a la diversitat durant la formació inicial. Per obtenir el perfil professional d'atenció a la diversitat cal realitzar diverses formacions, disposar d'experiència en projectes d'innovació i en mesures d'atenció a la diversitat.

Comparació final: similituds i diferències entre Escòcia i Catalunya

Després d'analitzar els dos casos per separat, el mètode comparatiu proposat per Ferrer (2002) proposa realitzar una revisió global de les similituds i les diferències entre les dues unitats de comparació. Les diferències entre ambdós sistemes educatius són nombroses.

El sistema educatiu escocès compta amb una llei específica, *The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004*, que regula l'àmbit de l'atenció a la diversitat. A Catalunya, s'ha elaborat un primer document, *De la inclusió al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*, que assenta les bases d'un decret que posarà l'èmfasi en la inclusió educativa, però no existeix cap llei que reguli explícitament l'àmbit.

La llei escocesa posa de manifest la necessitat de donar resposta a les necessitats educatives dels alumnes, independentment del seu origen. El document català classifica les necessitats específiques de suport educatiu en funció de l'origen, on s'inclouen les necessitats educatives especials, i proposa diferents mesures estàndards per donar resposta a aquestes últimes.

Per altra banda, ambdós sistemes educatius compten amb centres d'educació especial. Tot i així, el nombre de centres a Escòcia és superior que a Catalunya, un 6% davant d'un 1,9%. Les diferències es redueixen en la taxa d'escolarització a l'educació especial, un 1% a Escòcia davant d'un 0,7% a Catalunya. L'explicació d'aquest fet pot ser que els centres d'educació especial a Escòcia alberguen a menys infants que els centres catalans, acompanyat de la manca de confiança de les famílies escoceses en l'atenció a les necessitats dels seus fills i filles a l'escola ordinària. És possible que les iniciatives polítiques desenvolupades pel govern, com la llei del 2004 o el CfE, per donar resposta des de l'escola ordinària a totes les necessitats educatives encara no disposin de la total confiança de la societat escocesa.

Ambdós sistemes educatius disposen d'una estructura comprensiva, tot i que a Catalunya, amb l'entrada en vigor de la LOMQE, es veu minvada la comprensivitat a l'Educació Secundària Obligatoria, ja que a l'últim curs s'estableixen dos itineraris diferenciats.

A més, la gestió de l'heterogeneïtat es regeix per models diferents. Escòcia es troba en una situació de transició entre el model d'integració a la carta i l'organització dels alumnes a partir de grups grans i heterogenis. Catalunya es troba en una situació a cavall entre el model uniforme, recollit a la normativa, i el model d'integració a la carta.

La descentralització del sistema educatiu és una de les diferències més importants entre Escòcia i Catalunya. Escòcia es basa en un model de descentralització municipal i acadèmic, atorgant la gestió de l'educació a les autoritats locals i als centres educatius. Catalunya es caracteritza per un model de descentralització intermedi, ja que les competències educatives es distribueixen entre el Govern Central i el Govern de la Generalitat.

També existeixen diferències en l'autonomia dels centres educatius. Els centres escocesos disposen d'autonomia curricular, organitzativa, metodològica i econòmica per desenvolupar les competències bàsiques definides al currículum. El model de gestió DSM permet als centres gestionar el 90% del seu pressupost. A Catalunya, els centres disposen d'autonomia curricular a través del projecte educatiu de centre, que es basa en la tercera concreció del currículum. També disposen de cert nivell d'autonomia organitzativa i metodològica, tot i que el currículum defineix els continguts bàsics per cicles, i estableix el nombre d'hores que cal dedicar a cada matèria, fet que pot limitar el nivell d'autonomia.

El currículum és la proposta clau del govern escocès en l'àmbit de la inclusió educativa. El *Curriculum for Excellence* defineix les competències bàsiques per nivells educatius, i alhora el nivell adequat d'assoliment de cada competència. En canvi, el currículum català estableix més aspectes. Defineix els objectius generals i les competències bàsiques de cada etapa educativa, i estableix els continguts bàsics i els criteris d'avaluació per àrees de coneixement i cicles -en el cas de l'educació primària- i cursos -en el cas de la secundària.

Els dos sistemes educatius compten amb iniciatives dels Governos que promouen el treball col·laboratiu entre centres i agents educatius, a escala municipal. Aquesta dinàmica es troba en consonància amb el model de descentralització escocès, on les autoritats locals disposen de la majoria de competències educatives, mentre que difereix del model català, on les autoritats locals no disposen de competències en educació.

Durant l'escolarització obligatòria, a Escòcia no es desenvolupen proves estandarditzades de nivell. El Govern desenvolupa una enquesta de matemàtiques i llengua, dirigida a alumnes i mestres, amb l'objectiu de valorar el nivell general del sistema i generar millores en el procés d'E-A a escala d'aula. En canvi, a Catalunya, tant la LOMQE com la LEC estableixen la realització de proves de nivell en diversos cursos de l'educació obligatòria amb l'objectiu de valorar tant individualment a l'alumnat, com el nivell general del sistema.

Per altra banda, Escòcia compta amb un sistema nacional de qualificacions (SQA), que comprèn tots els nivells de l'educació postobligatòria. La realització de les proves és opcional, i aquestes últimes no estan vinculades a l'edat dels alumnes, sinó al nivell educatiu.

En relació amb els recursos addicionals i les polítiques compensatòries, la diferència fonamental entre els sistemes rau en la dinàmica que s'adopta per la repartició dels recursos. El Govern Escocès atorga recursos als centres que es troben en zones desafavorides pel desenvolupament de programes que promoguin l'equitat i la qualitat educativa, mentre que a Catalunya, els recursos

s'atorguen a aquells municipis que ja disposen dels programes educatius amb l'objectiu de garantir el seu desenvolupament.

Finalment, pel que fa a la formació dels docents, la diferència entre Catalunya i Escòcia es troba en els requisits necessaris per a una primera especialització. A Catalunya, els mestres tenen l'oportunitat d'acabar la formació inicial amb un primer grau d'especialització, mentre que a Escòcia, es requereix un mínim de dos anys d'experiència professional, entre altres, per a l'obtenció de la primera especialització.

5. Conclusions

Els objectius del present treball han estat comprendre la inclusió educativa, identificar aspectes fonamentals dels sistemes educatius per la inclusió i analitzar els elements clau dels sistemes educatius de Catalunya i Escòcia. Per fer-ho, s'ha realitzat una anàlisi, a partir del mètode comparatiu, d'alguns dels elements fonamentals de la inclusió educativa des d'una perspectiva global del sistema. A continuació s'exposen les conclusions que se n'extreuen.

La inclusió educativa, tal com es reflecteix al marc teòric, es pot concebre de maneres diferents. Cal fomentar la inclusió com a estratègia per garantir una educació de qualitat per a tothom, ja que és la concepció més completa i que, per tant, permet realitzar més progressos en l'àmbit.

Prendre aquesta concepció de la inclusió requereix abordar-la des d'una perspectiva global, ja que la inclusió implica un procés de reestructuració del sistema educatiu amb l'objectiu donar resposta a la diversitat de necessitats educatives de tot l'alumnat.

En relació amb el cas analitzat, el sistema educatiu escocès presenta diversos elements que li confereixen cert nivell d'inclusivitat. La descentralització educativa i la flexibilitat curricular són dos elements fonamentals del cas escocès que difereixen enormement de la realitat del sistema educatiu de Catalunya.

La posada en marxa del *Curriculum for Excellence* va implicar la revisió i la modificació de l'autonomia dels centres educatius i de la formació del professorat. En aquest sentit, la modificació del currículum, juntament amb el canvi en la concepció de les necessitats educatives especials, es poden considerar les palanques de canvi per la millora de la inclusió del sistema educatiu escocès.

Per altra banda, tenint en compte el marc teòric i els resultats de l'anàlisi comparatiu, a continuació es realitza una discussió del document elaborat per la Generalitat de Catalunya *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*, amb la finalitat de proposar millores per la inclusió educativa al sistema educatiu de Catalunya.

Els supòsits teòrics sobre els quals se sustenta la proposta es corresponen amb una concepció de la inclusió com a estratègia per garantir una educació de qualitat per a tothom.

El document defineix la diversitat com un aspecte universal, i planteja la necessitat de desenvolupar una escola per a tothom, que atengui a tot l'alumnat des d'una perspectiva transversal, a través del currículum i del projecte educatiu de centre; i longitudinal, és a dir, a totes les etapes del sistema educatiu.

Es planteja la personalització de l'aprenentatge, entesa com un procés que contempla la creació de plans personals per als alumnes que condueixin a l'assoliment dels objectius gràcies a l'acompanyament dels mestres; i es proposa un disseny universal de l'aprenentatge (DUA), que

esdevé un marc de referència per a la creació de contextos d'aprenentatge en els quals es proporcionin múltiples maneres de presentar la informació i múltiples formes d'acció i representació, amb l'objectiu de donar resposta a la diversitat present a les aules catalanes.

Per altra banda, el document planteja els diferents mecanismes i recursos de què disposen els centres per atendre a les necessitats educatives especials, malgrat que el títol del document faci referència explícita a la inclusió del sistema educatiu. És a dir, els recursos i mecanismes, com les USEE o els centres d'educació especial, esdevenen estratègies per assolir un sistema educatiu inclusiu tenint en compte la situació actual del sistema.

En aquest sentit, el marc teòric i els resultats de la present anàlisi posen de manifest la necessitat d'articular estratègies i mecanismes per atendre a la diversitat des d'una perspectiva global del sistema educatiu. En aquest sentit, el document té com a objectiu promoure un sistema educatiu inclusiu sense articular reformes en aspectes estructurals del sistema.

La modificació del currículum a Escòcia s'identifica com un punt clau del procés cap a la inclusió educativa. En aquest sentit, la proposta del present treball, prenent com a referència el cas escocès, i tenint en compte les competències i els recursos de què disposa la Generalitat de Catalunya, es basa en la flexibilització del currículum català. A continuació es concreta la proposta:

Revisar les competències bàsiques definides al currículum, enteses com els mínims que tots els infants han d'adquirir. El plantejament del currículum a partir de mínims permet atendre millor a la diversitat de l'alumnat, tal com es planteja al marc teòric.

Revisar l'organització de les competències bàsiques per àmbits, evitant la fragmentació per matèries. Aquesta organització permet als centres educatius desenvolupar diferents programes per assolir les competències respectant les diferents necessitats d'aprenentatge de l'alumnat.

Definir el nivell d'assoliment de cada competència per cicles, seguint el model escocès. Aquest fet facilita als professionals articular diferents estratègies per desenvolupar les competències, en tant que es pren consciència del nivell de desenvolupament que cal assolir en finalitzar un cicle educatiu.

Desenvolupar la proposta de manera col·laborativa entre tots els agents educatius, posant especial atenció a l'opinió dels mestres, ja que ells són els encarregats de posar en marxa les estratègies necessàries per desenvolupar les competències definides al currículum.

Aquesta proposta permetria:

Atendre a la diversitat de l'alumnat sense la necessitat d'articular Plans Individualitzats (PI), ja que el currículum estaria definit a partir de mínims, i no de màxims, com succeeix en l'actualitat, i totes

les mesures que els acompanyen. Aquest fet no implica una reducció del nivell general del sistema, ja que la inclusió educativa cerca desenvolupar el màxim potencial de cadascú.

Oferir als centres educatius un escenari més flexible per desenvolupar diferents estratègies per atendre a la diversitat de l'alumnat. Aquest fet permetria desenvolupar pràctiques educatives més equitatives.

Incorporar a les escoles ordinàries alumnes escolaritzats en centres d'educació especial, ja que els programes que desenvoluparien els centres permetrien atendre a un ventall més ampli de necessitats educatives.

Facilitar l'articulació d'estratègies que responguin a models de gestió de l'heterogeneïtat més equitatius, com per exemple el model d'integració personalitzada proposat al marc teòric, que es troba en consonància amb la proposta de la personalització de l'aprenentatge realitzada per la Generalitat.

Aquesta proposta, implicaria realitzar reformes en l'autonomia dels centres educatius i en la formació inicial del professorat, en tant que els centres haurien d'adquirir més autonomia metodològica, i els mestres més competències en relació amb el disseny, desenvolupament i avaluació de propostes metodològiques que permetessin atendre a la diversitat de l'alumnat des d'una perspectiva inclusiva. Per aquest motiu, el present treball planteja diferents línies de recerca que permetin millorar i aprofundir en la proposta realitzada:

Autonomia dels centres educatius. Quines estratègies articulen els centres per afrontar la diversitat? Amb quines limitacions es troben tenint present el nivell d'autonomia actual?

Competències dels docents per desenvolupar pràctiques inclusives als centres. Quines estratègies articulen els docents? Quines són les seves potencialitats i mancances per afrontar la diversitat als centres?

6. Referències Bibliogràfiques

Bibliografia

Acedo, C., Ferrer, F., i Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), 227-238.

Agència Europea pel Desenvolupament de l'Alumnat amb Necessitats Educatives Especials (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva: Recomendaciones a responsables políticos*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

Ainscow, M., i Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38(1), 17-44.

Aymerich, R., Lloró, J.M., i Roca, E. (2011). *Junts a l'aula?: Present i futur del model d'aula inclusiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

De Puelles, M. (1994). Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 13-41.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.

Echeita, G. i Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, (327), 31-48.

Escribano, A. i Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.

Escudero, J. M., i Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.

Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada Actual*. Barcelona: Ariel.

Florian, L. i Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.

Gairín, J. (2005). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*. Madrid: Praxis.

Generalitat de Catalunya (2003). *La gestió econòmica del centre docent públic: Pressupost i comptabilitat*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (2009a). *Currículum a q Ò à ~ & Paràmetres*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (2009b). *Currículum a q Ò à ~ & Secundària*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (2014). *Els Plans Educatius a q Ò } Document de marc dels plans educatius a q ^ }*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Generalitat de Catalunya (2015). *De | q ^ • inclusiva al sistema inclusiu: Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Giné, C. (Coord). (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.

González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Participación Educativa*, 18, 60-78.

Hamilton, L. i O'Hara, P., (2011). The tyranny of setting (ability grouping): Challenges to inclusion in Scottish primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 712-721.

Improvement Services (2012a). *Devolved School Management Guidelines: A summarised report based on the considerations and outputs of the national DSM Steering Group*. Improvement Services.

Improvement Services (2012b). *Devolved School Management Self-Evaluation Toolkit*. Improvement Services.

Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (2011). *Avaluació dels plans educatius a q ^ } c [' }* 2005-2009. Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.

- Jiménez, J. (2009). El sistema educativo. Dins Jiménez, J. (coord.), *El sistema educativo* (pp. 9-12). Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- Ministerio de Educación, Cultura i Deporte (2013). *Marco General de la evaluación final de Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura i Deporte.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* París: PUF.
- Muskens, G. (2009). *Inclusion and education in European countries*. Lepelstraat: DOCA Bureaus.
- Nacions Unides (1994) *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Riddell, S i Weedon, E. (2014). *Narratives of inclusion: Representations of inclusion through policy and statistics in Scotland*. Manuscript in preparation.
- Riddell, S., Stead, J., Weedon, E. i Wright, K. (2010). Additional support needs reforms and social justice in Scotland. *International Studies in Sociology of Education*, 20(3), 179-199.
- Scottish Executive Education Department (2007). *OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland: Diagnostic Report*. Scottish Executive, Education Department.
- Solà, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps a q* Ò ã ~ , 37, 235-252.
- Scottish Government (2004). *Curriculum for Excellence*. Scottish Government, Education Scotland.
- Scottish Government (2016a). *Getting it right for every child. Promoting, supporting and safeguarding the wellbeing of children and young people*. Scottish Government.
- Sutherland, M. i Stack, N. (2014). Ability as an Additional Support Need: Scotland's Inclusive Approach to Gifted Education. *CEPS Journal*, 4(3), 73-87.
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: Global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico*. París: UNESCO.

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.

UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: OREALC / UNESCO.

UNESCO (2009). *Directrices de políticas sobre la inclusión en la educación*. París: UNESCO.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.

Webgrafia

Education Scotland (2016). Education Scotland Foghlam Alba. Recuperat de <http://www.educationscotland.gov.uk>

Eurydice (2015a). Spain. Recuperat de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Overview>

Eurydice (2015b). United Kingdom (Scotland). Recuperat de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Overview>

Institut d'Estadística de Catalunya (2016). Web de l'estadística oficial de Catalunya. Recuperat de <http://www.idescat.cat>

Scottish Government (2016b). The Scottish Government Riaghaltas na h-Alba. Recuperat de <http://www.gov.scot/#slide/1>

Scottish Qualifications Authority (2016). SQA. Recuperat de <http://www.sqa.org.uk/sqa/70972.html>

Teach in Scotland (2016). Teach in Scotland. Recuperat de <http://www.teachinscotland.org>

Legislació i normativa

Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, DOGC 5686 (2010).

Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act (2004).

Education (Scotland) Act (1980).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 12886 (2013).

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, DOGC 5422 (2009).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE 738 (2015).

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 17630 (2011).

Resolució ENS/1128/2016, de 26 d'abril, dels perfils professionals dels llocs de treball específics en centres educatius públics dependents del Departament d'Ensenyament i el procediment de capacitat professional per ocupar-los, DOGC 7114 (2016).

Standards in Scotland's Schools etc. Act (2000).

Annex

Annex 1: Entrevista

Entrevista Enric Roca

Tenim un sistema educatiu molt divers, molt heterogeni, és molt difícil generalitzar sobre la inclusió en el nostre sistema educatiu.

La inclusió és l'evolució de la integració educativa. Existeixen diversos autors que marquen un punt d'inflexió en la temàtica.

La inclusió com a resposta a una educació per a un tothom no té poca cabuda en el nostre sistema actual. El nostre sistema educatiu està dissenyat per donar resposta a una part de la població concreta, fet que era funcional en el seu moment, però sempre ha exclòs a una part de la població.

Hi ha experiències molt positives en el camp de la inclusió, com per exemple les escoles de segona oportunitat, que acullen a aquelles persones que el sistema educatiu ha exclòs. Però allò autènticament inclusiu seria que aquestes escoles no fossin necessàries.

El nostre sistema educatiu no és inclusiu, ja que hi ha un tant per cent bastant elevat que queda exclòs del sistema, ja sigui per què es considera bàsic allò que no ho és, o per un problema de desafecció escolar. No es pot parlar de sistema inclusiu si hi ha una part de la població que queda exclosa del sistema.

Un sistema inclusiu és aquell que dona resposta a totes les persones en aquella etapa educativa que es considera bàsica.

En una educació inclusiva tothom pot graduar-se si reps els suports necessaris. Ha de potenciar al màxim el desenvolupament de cadascú. Aquest fet permet obtenir persones més felices i competents en el futur, ja que obtenen feines per les quals disposen de talent i competències.

La inclusió no és només una qüestió d'equitat, sinó també de qualitat, en tant que tothom ha de rebre una resposta d'acord al seu potencial. Aquest fet implica flexibilitzar els estàndards, i focalitzar l'atenció en cadascuna de les persones que es troben al sistema.

La inclusió implica reestructurar i flexibilitzar l'organització actual de l'educació (agrupació de l'alumnat, matèries, assignació del professorat, etc.)

La inclusió no és només una qüestió que permet donar resposta als alumnes amb NEE, sinó desenvolupar el màxim potencial de cadascú. Aquest és l'objectiu al qual ha de tendir el sistema.

El primer que ha d'abordar la inclusió és l'exclusió de certes persones del sistema educatiu. Després, ja es decidirà com donar una resposta personalitzada a cadascú. En aquest punt, la política educativa juga un paper decisiu. Cal articular polítiques que permetin incloure en el sistema a aquells infants i joves que es troben en risc d'exclusió social.

Les escoles que acullen als infants amb risc d'exclusió social, haurien de disposar dels millors projectes, recursos i professionals. La majoria de la inversió en educació ha de focalitzar-se en els infants en risc d'exclusió. Hi ha experiències molt positives en aquest àmbit. Existeixen projectes que es basen en la tutorització entre centres educatius.

La tutoria entre iguals (alumnes, docent, centres, etc.) com a eina de la inclusió. Genera enriquiment mutu.

L'educació requereix un pacte educatiu i una reflexió sobre el model de societat i de país que es vol assolir. El sistema educatiu no està al marge del sistema social, polític i econòmic.

Cal un canvi de mentalitat docent. La docència no es basa en la transmissió de coneixement, sinó en l'acompanyament a l'alumnat en el desenvolupament de les seves potencialitats respectant el seu desenvolupament evolutiu.

La inclusió no només implica el màxim desenvolupament de cadascú, sinó el desenvolupament respectant l'alteritat, fet que permet el desenvolupament de ciutadans responsables i coresponsables amb els altres.

El nostre sistema educatiu compleix la majoria dels indicadors que proposa Muskens. Per tant, hi ha quelcom que no funciona. Per exemple, la comprensivitat del sistema. Tenim un currículum teòricament comprensiu, ja que va dirigit a la totalitat de l'alumnat, però com que no és un currículum de mínims, cal fer adaptacions constants (PI, etc.) perquè hi ha alumnes que no poden seguir-lo i aquestes adaptacions, sovint, no compleixen requisits d'inclusió.

Un sistema comprensiu permet donar una resposta a una gran majoria de l'alumnat, encara que no permeti desenvolupar al màxim les potencialitats d'una petita part de l'alumnat amb altes capacitats, que sí que es podria desenvolupar amb un enfocament inclusiu per a tot tipus d'alumnat, també pel que posseeix aquestes característiques.

L'escola d'educació especial ha de continuar fins que els centres educatius ordinaris esdevinguin inclusius. Els especialistes que calen per determinats casos concrets s'haurien d'incorporar als centres ordinaris.

En vistes a una futura Catalunya independent, cal encetar un espai de debat i consens sobre l'educació per no reproduir el sistema educatiu espanyol en el moment que Catalunya esdevingui un estat independent. A més a més, cal aprofitar el moment de crisi de l'educació tant en l'àmbit nacional com internacional per replantejar certes qüestions.

No existeix un marc teòric concret sobre les claus d'un sistema educatiu inclusiu. Hi ha autors que desenvolupen alguns dels aspectes concrets, però no tots en general.

El document elaborat per la Generalitat anomenat "De l'escola inclusiva al sistema educatiu inclusiu" és un intent d'avançar cap a pràctiques més inclusives sense modificar l'estructura del sistema educatiu. El document cerca un canvi de mentalitat vers l'alumnat amb NEE. Tanmateix, no és possible assolir certs nivells d'inclusivitat sense modificar certs aspectes de l'estructura del

sistema educatiu, fet que esdevé una tasca molt complicada a causa dels interessos dels diferents col·lectius que conformen la comunitat educativa.

El document "De l'escola inclusiva al sistema educatiu inclusiu" dota als EAPs de la competència per decidir en quin centre s'ha d'escolaritzar als alumnes amb NEE per sobre de l'opinió de la família. Aquest fet és molt preocupant.(crec que això ja s'està plantejant suprimir-ho del decret)

La inclusió requereix un debat i consens de tots els agents de la comunitat educativa, i de la societat en general.

El sistema educatiu català està prou madur per afrontar la inclusió educativa. Tanmateix, aquest fet requereix un volum de feina més elevat per als docents.

La inclusió no és només una qüestió de recursos econòmics.

Els indicadors d'un sistema inclusiu haurien de ser els aspectes característics d'un futur sistema educatiu català per esdevenir un marc de referència en l'àmbit de la inclusió, entesa aquesta última des del punt de vista de la qualitat i l'equitat.

La inclusió no es troba en contraposició amb la dualitat de centres educatius (públics i concertats), sempre i quan els centres concertats tinguin un seguit d'obligacions concretes i d'estàndards d'equitat i de qualitat. És a dir, caldria introduir certes modificacions en la gestió dels centres, com la coresponsabilitat. En una Catalunya independent, amb un sistema educatiu inclusiu, l'escola concertada hi tindria cabuda, ja que és un element estructural del nostre sistema educatiu.

Indicadors d'un sistema educatiu inclusiu:

Taxa d'abandonament escolar baixa.(De fet no hauria d'haver abandonament ni fracàs)

Taxa de graduació escolar alta.

Resposta educativa personalitzada a tot l'alumnat que possibiliti el desenvolupament màxim de les competències de cadascú. És una variable molt difícil de mesurar, ja que fins a quin punt les persones que si que es graduen ho fan desenvolupant el seu màxim potencial?

Currículum flexible que permeti desenvolupar el màxim potencial de cadascú. L'oferta educativa s'adapta a cada alumne.

Articulació de polítiques educatives compensatòries en relació als grups vulnerables.

Sistema comprensiu tenint present un canvi de concepció (no tothom, ni alumnes ni centres, han de fer el mateix al mateix temps ni de la mateixa forma).

Flexibilització d'estàndards. Avaluació individualitzada de l'alumnat comparant amb el seu propi desenvolupament. Revisió de la certificació.

Avaluació de les polítiques educatives i del sistema tenint present la progressió del mateix sistema.

Els centres educatius que acullen als infants amb risc d'exclusió social, haurien de disposar dels millors projectes, recursos i professionals.

Articulació d'estratègies de treball en xarxa, com per exemple la tutorització entre centres educatius.

Connectar la investigació i la pràctica educativa. Fomentar la innovació educativa.

Descentralització del sistema educatiu cap als municipis i els centres educatius, que permeti que els centres desenvolupin projectes significatius connectats amb el context on s'ubiquen. Model anglosaxó (LEA). Els centres necessiten autonomia econòmica (vinculada a una avaluació exhaustiva), metodològica, organitzativa, curricular (tenint present uns mínims) i d'elecció de professorat.(i la comunitat l'elecció del projecte i de la direcció)

Formació inicial del professorat. Eliminació de les especialitats (si més no repensar-les i relacionar-les. Cal un enfocament holístic del coneixement)

Simplificació de l'administració educativa, donant més poder i veu a l'alumnat i la comunitat educativa. Existència de només dos nivells administratius intermedis entre el centre i la conselleria.

Existència d'una única xarxa educativa del Servei d'educació de Catalunya. Eliminació gradual dels centres d'educació especial. Incorporació d'especialistes als centres ordinaris.

Legislació educativa mínima (normes bàsiques comunes), per donar autonomia als centres educatius.

Annex 2: Característiques dels sistemes educatius inclusius

Revisió de la literatura	Entrevista
Combinació d'una legislació general mínima amb reglaments i orientacions més detallades que puguin ser modificades fàcilment.	Legislació educativa mínima. Existència d'unes normes comuns.
Existència d'una xarxa educativa única. Unificació de les estructures administratives que regulen l'educació especial i l'educació ordinària.	Existència d'una xarxa educativa única.
Centres d'educació especial com a recurs que ofereix suport als centres ordinaris.	Resposta educativa personalitzada per a cada infant i jove.
Mestres d'educació especial. Rol d'assessorament i suport a l'educació ordinària.	Incorporació dels mestres d'educació especial als centres ordinaris.
Descentralització educativa. Administració local i centres educatius com a principals administradors de l'educació.	Descentralització del sistema educatiu cap a ens municipals i cap als centres educatius.
Autonomia econòmica, curricular i metodològica per als centres educatius.	Autonomia econòmica, curricular, metodològica i organitzativa per als centres educatius.
Recursos econòmics addicionals per a centres ubicats en zones desfavorides.	Dotació dels millors recursos (econòmics, materials i personals) als centres que acullen a grups vulnerables.
Participació de les famílies, l'alumnat i la comunitat educativa en la presa de decisions polítiques i en l'avaluació de l'alumnat.	Connexió entre investigació i pràctica educativa.
Formació inicial del professorat basada en una jerarquia d'oportunitats de formació.	Formació inicial del professorat a partir d'un enfocament holístic del coneixement.
Mestres d'educació ordinària. Rol de facilitadors d'aprenentatges.	Taxa de graduació escolar alta.
Avaluació de l'alumnat vinculada a objectius generals i/o competències.	Avaluació individualitzada de l'alumnat vinculada a una flexibilització d'estàndards.
Repetició escolar com a mesura extraordinària en casos especials.	Avaluació de polítiques educatives a partir de la progressió del propi sistema.
Desenvolupament d'estratègies de treball cooperatiu i col·laboratiu entre centres, docents i alumnat.	Articulació d'estratègies de treball en xarxa.
Flexibilitat curricular. Currículum general a partir d'objectius generals o de continguts bàsics.	Flexibilitat curricular
Estructura comprensiva.	Estructura comprensiva tenint present la diversitat present al sistema.
Taxa d'escolarització entre els 3-4 anys i els 6 gairebé del 100%.	Administració educativa simple.
Taxa d'abandonament escolar prematur inferior al 10%.	Taxa d'abandonament escolar baixa.
Els col·lectius en risc d'exclusió social són una prioritat tant en les polítiques com en les pràctiques educatives.	Articulació de polítiques educatives compensatòries en relació als grups vulnerables.
Educació obligatòria des dels 6 anys fins als 17-18 anys.	